

Heinemann, Manfred

Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800

Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 1974, 417 S. - (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im Neunzehnten Jahrhundert; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Heinemann, Manfred: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 1974, 417 S. - (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im Neunzehnten Jahrhundert; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-37373 - DOI: 10.25656/01:3737

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-37373>

<https://doi.org/10.25656/01:3737>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht **V&R**

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Manfred Heinemann
Schule im Vorfeld der Verwaltung

Studien
zum Wandel von Gesellschaft und Bildung
im Neunzehnten Jahrhundert

Herausgegeben von
Otto Neuloh
Walter Rüegg

Band 8

Forschungsunternehmen „Neunzehntes Jahrhundert“
der Fritz Thyssen Stiftung

MANFRED HEINEMANN

Schule im Vorfeld der Verwaltung

Die Entwicklung der
preußischen Unterrichtsverwaltung
von 1771—1800



GÖTTINGEN · VANDENHOECK & RUPRECHT · 1974

ISBN 3-525-31811-1

© Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen 1974. — Printed in Germany. —
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das
Buch oder Teile daraus auf foto- oder akustomechanischem Wege zu
vervielfältigen. Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Vorwort

Diese Darstellung ist hervorgegangen aus einer im Frühjahr 1971 der Abteilung für Geschichtswissenschaft der Ruhruniversität Bochum vorgelegten Dissertation, die im Jahre 1972 um einige Kapitel ergänzt wurde.

Für die Beratung während der Anfertigung der Dissertation möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Wolfgang Köllmann besonders bedanken. Ohne die großzügig gewährte Unterstützung und das andauernde Gespräch mit Herrn Prof. Dr. Wilhelm Roeßler wären die Forschungen auf dem Gebiet von Staat, Schule und Gesellschaft sicherlich weniger erfolgreich gewesen. Für finanzielle Unterstützung bin ich dem Lande Nordrhein-Westfalen und der Fritz Thyssen Stiftung verpflichtet; letzterer auch für die Aufnahme in diese Reihe. Meiner Frau schließlich möchte ich für helfende Geduld, aufmerksame Kritik und nicht zuletzt auch für die Mithilfe bei den Korrekturen danken.

Bochum, im Herbst 1973

Manfred Heinemann

Inhalt

EINLEITUNG: Zur gegenwärtigen Situation und zum Ansatz dieser Untersuchung	11
I. DIE AUSGANGSLAGE	18
1. Der Zwang zur „Industrie“	18
2. Die Schulen im Urteil der Kameralisten und „Policywissenschaftler“	23
3. Der Zusammenhang zwischen Schulen und inneren Landesangelegenheiten	27
4. Die Verwaltung als Träger der neuen Staatsanschauung	33
5. Die Kritik an den höheren Schulen	39
II. DIE VERWALTUNG VOR DER AUFGABE EINER REFORM DES GESAMTEN UNTERRICHTSWESENS	43
1. Die Veröffentlichung des Zedlitzschen Schulplans am Ende des Friederizianischen Zeitalters	43
2. Friedrich II. Raisonement über das Schul- und Erziehungswesen	50
3. Der erneute Auftrag an die Verwaltung von 1779	56
4. Schwierigkeiten des Anfangs	62
5. Von Zedlitz und das Leitbild der Erziehung zum „Patriotismus“	71
6. Die Harmonisierung von „Theologie“ und „Politik“ — Das Programm des „politischen Unterrichts“	80
7. Die Mithilfe der Aufklärer in der Mittwochsgesellschaft	85
8. Die „Bildung“ als Kategorie der neuen staatsbürgerlichen Gesellschaft	92
9. Die Untauglichkeit der älteren Schulaufsicht und die Entwicklung eines Ersatzsystems	97
III. DAS „GESPRÄCH“ ÜBER DIE ZIELSETZUNGEN DES ZUKÜNFTIGEN VOLKSUNTERRICHTS	106
1. Der Ansatz einer „Kultur“ der Landleute	106
2. Die Rationalisierung der Gutsherrschaft als Motiv zur Verbesserung von Schulen	111

3. Die Schulen von Rochows	116
4. Armut und Erziehung — Der Nachweis der Nützlichkeit einer verbesserten Elementarerziehung	121
5. Wirkungen der rochowschen Schulreform	132
6. Einzelfragen der Elementarschulreform	140
 IV. DIE GRUNDLEGUNG DES NEUEN SCHULSYSTEMS UND SEINER VERWALTUNG	152
1. Die Gründung des Oberschulkollegiums	152
2. Die Instruktion des Oberschulkollegiums	156
3. Das Programm der Rationalisierung	162
4. Das Problem der überkommenen Konsistorialverwaltung	169
5. Das Dilemma der geistlichen Schulaufsicht	175
6. Die Konkurrenz der Schulmänner	185
 V. DAS DREIKLASSENSYSTEM KÜNFTIGER SCHULORGANISATION	200
1. Die Aufgaben der Volksschulerziehung	200
2. Die Aufspaltung der Lateinschule	209
3. Die Anfänge der Bildungsökonomie	219
4. Erste Bedarfsrechnungen	228
5. Die Universitäten als zukünftige Ausbildungsanstalten für Staatsdiener	233
6. Die Verstaatlichung der Universitäten	244
 VI. UMRISSE DER POLITIK DER OBERSCHULKOLLEGIUMS	253
1. Das Regiment Woellners	253
2. Das Religionsedikt	261
3. Der Angriff auf die Universitäten	271
4. Die Steigerung der Effizienz im höheren Bildungswesen	279
5. Die Diskussion über die Aufhebung der Universitäten in der Mittwochsgesellschaft	286
6. Die Reduzierung des staatlichen Drucks auf die Universi- täten.	291
7. Die Neuordnung der Kantoneximinierung als Element der Absicherung des Beamtenstandes	297

VII. DIE STELLUNG VON ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IM SYSTEM DER BÜRGERLICHEN GESELLSCHAFT	309
1. Die Entwicklung einer bürgerlichen Erziehungstheorie	309
2. Das Allgemeine Landrecht und das Elternrecht auf Er- ziehung	320
3. Das Allgemeine Landrecht und die Bestimmungen über die „niedern“ Schulen	328
4. Das Allgemeine Landrecht und die Bestimmungen über die „höhern“ Schulen und Universitäten	339
5. Die Verwaltung als Träger staatsbürgerlichen Gesinnungs- bildung	344
6. Die Konkretisierung der bürgerlichen Schulpolitik im Schulplan von Massows	353
VIII. RÜCKBLICK UND AUSBLICK	364
QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS	374
VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN	405
SACHREGISTER	406

Einleitung

Zur gegenwärtigen Situation und zum Ansatz dieser Untersuchung

Die Bildungspolitik der letzten Jahre hat wie nur selten zuvor in der Geschichte des modernen deutschen Bildungswesens eine große Resonanz in der Öffentlichkeit gefunden und zu einer Vielzahl von Reformversuchen geführt. Doch schon längere Zeit, bevor sich das Unbehagen am gegenwärtigen Bildungssystem unter dem Stichwort „Bildungskatastrophe“ (Picht) manifestierte, hatte die eigentliche Trägerin der Bildungseinrichtungen, die Bildungsverwaltung, reagiert. Bereits 1953 wurde der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ konstituiert. Seine Gutachtertätigkeit¹ wurde seit 1965 vom „Deutschen Bildungsrat“ fortgeführt.

Während es die Aufgabe des „Wissenschaftsrates“ wurde, für die Universitäten zukunftsweisende Konzepte zu entwickeln², blieb es der Unterkommission des Bildungsrates, der „Bildungskommission“, vorbehalten, in die traditionellen Bildungseinrichtungen eine neue Struktur zu bringen³. Auf der theoretischen Grundlage eines neu interpretierten Bildungsbegriffs⁴ ging die Bildungskommission dabei auf dem Wege von der „Pragmatik zur Systematik“ vor. Hinter ihrer Tätigkeit stand der Planungsauftrag: „1. Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens zu entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen zu berücksichtigen; 2. Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berech-

¹ Vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953—1965. Gesamtausgabe im Auftrage des Ausschusses besorgt von Hans Bohnkamp/Walter Dirks/Doris Knab. Stuttgart 1966.

² Vgl. Wissenschaftsrat (Hrsg.), Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. 3 Bde. Bonn 1970.

³ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

⁴ Im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ wurde darunter verstanden: „Gebildet... wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ Gesamtausgabe, vgl. Anm. 1, S. 870. Die „Bildungskommission“ des „Bildungsrates“ versteht darunter: „Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt.“ Strukturplan, vgl. Anm. 3, S. 29.

nen; 3. Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen“⁵.

Vergleichbare Aufträge wurden — wenn auch selten in so deutlicher Formulierung — in der Geschichte des modernen deutschen Bildungswesens mehrfach von der Bildungsverwaltung an Kommissionen erteilt⁶. Sie gehören gewissermaßen schon zum System der öffentlich-staatlichen Schule und lassen sich innerhalb der Institutionengeschichte in die Zeit zurückverfolgen, in der die Unterrichtseinrichtungen unter die Aufsicht des Staates gestellt wurden. Die im „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“ von 1970 verwendeten Begriffe wie: „Bedarfs- und Entwicklungspläne“, „Erfordernisse des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens“, „Struktur des Bildungswesens“, „ausgebildete Menschen“, „Finanzbedarf“, „Stufen des Bildungswesens“ usw. und die mit ihnen verbundenen Denkweisen erinnern so sehr an die Planungsintention der frühen preußischen Unterrichtsverwaltung, daß die Frage ihrer historischen Dimension gestellt werden muß. Einige Autoren beantworten sie inzwischen dahingehend, daß das Bildungswesen als Herrschaftsmittel bürgerlich-kapitalistischer Staatsverfassung zu verstehen sei und auf seine Funktionen innerhalb der Klassengesellschaft hin untersucht werden müsse⁷.

Derartige Untersuchungen, deren wissenschaftliche Denkweisen und deren Ergebnisse hier nicht zur Debatte stehen, haben auf ein Versäumnis in der bisherigen Forschung im Bereich der historischen Pädagogik⁸ hin-

⁵ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Empfehlungen der Bildungskommission 1967—1969. Stuttgart 1970, S. 1.

⁶ Vgl. etwa: Deutsche Schulkonferenzen von 1890. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891. Neudruck: Glashütten 1971; Deutsche Schulkonferenzen von 1900. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Halle 1901. Neudruck: Glashütten 1971; Deutsche Schulkonferenzen von 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig 1921. Neudruck: Glashütten 1972. Zu letzterem auch: Christoph Führ, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919—1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924—1933). Weinheim 1971.

⁷ Vgl. Schulkritik als Kapitalismuskritik. Hrsg. von Friedhelm Nyssen. (Paedagogica, 10) Göttingen 1971. Auch die Kritik am Strukturplan bei: Heinz-Joachim Heydorn, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972, S. 82 ff. Schließlich auch: Joachim Hirsch/Stephan Leibfried, Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt 1971. Egon Becker/Gerd Jungblut, Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt 1972. Freerk Huiskens, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.

⁸ In der historischen Pädagogik hat es zwar vielfältige Ansätze zu einer Aufarbeitung der Schulgeschichte gegeben, doch stagniert die Forschung mehr oder weniger seit dem Eingehen der Monumenta Germaniae Paedagica und der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte im Jahre 1938. In der DDR wurde sie zwar nach dem Kriege mit der Gründung einer Kommission im Rahmen der Akademie der Wissenschaften wieder aufgenommen, doch sind — wie auch in der Bundesrepublik — bislang nur wenige Arbeiten vorgelegt worden. Spranger hat auf dieses Siedtum bereits 1949 hingewiesen. Ob die Konstituierung einer Kommission für Historische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 12. April 1970 Erfolg haben

gewiesen. Wenn es z. B. im „Strukturplan“ heißt, daß „den neuen Strukturen . . . neue Formen der Verwaltungsorganisation entsprechen“ müssen⁹, so wird eine Transformation der älteren Verwaltung in neue Formen ohne größere Friktionen nur dann gelingen, wenn die älteren Funktionsweisen bekannt sind. Wenn an gleicher Stelle die Aussage zu finden ist, daß eine Reform des Bildungswesens nicht ohne eine Reform der Bildungsverwaltung durchgeführt werden könne, so ist es in einer verwissenschaftlichen Welt erforderlich, die Institution Bildungsverwaltung zum Gegenstand der Forschung zu machen, denn bislang sind die systemisierenden Wirkungen des Bildungswesens und die Denkformen der Bildungsverwaltung zu wenig untersucht worden¹⁰.

wird, scheint nicht zuletzt davon abzuhängen, inwieweit die historisch arbeitenden Pädagogen neuere Verfahrensweisen aufnehmen. Vgl. zur allgemeinen Diskussion, die seit Jahrzehnten geführt wird, insbes.: Eduard Spranger, *Zur Geschichte der deutschen Volksschule*. Heidelberg 1949, S. 9 ff.; Josef Dolch, *Die gegenwärtige Situation der historischen Pädagogik*. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Salzburg, 6. Jg. (1950) S. 210 ff.; Heinrich Roth, *Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik*. In: *Pädagogische Forschung und Pädagogische Praxis mit Beiträgen von Hans Heckel u. a.*, Heidelberg 1958 (Veröffentlichungen der Hochschule für internationale pädagogische Forschung, Bd. 1) S. 16 ff.; Wilhelm Roessler, *Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung*. In: *BuE*, 12. Jg. (1959) S. 385 ff.; ders., *Die Erschließung des pädagogischen Bereiches durch Erziehungswissenschaften, Soziologie und Geschichtswissenschaften*. In: *BuE*, 14. Jg. (1961) S. 641 ff.; Josef Derbolav, *Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung. Kritischer Sammelbericht zur Pädagogik und ihren Grenzgebieten*, Bonn 1962, S. 9 ff. und 24 ff.; Eugen Lemberg, *Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung*. In: ders. (Hrsg.), *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. Heidelberg 1963 (Veröffentlichungen der Hochschule für internationale pädagogische Forschung, Bd. 3) S. 21 ff.; Wilhelm Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. 2. Aufl. Heidelberg 1958 (3. Aufl. ebd. 1963) (Pädagogische Forschungen, Bd. 1) S. 29 ff.; Carl Ludwig Furck, *Probleme einer Geschichte der Pädagogik*. In: *ZfP*, 9. Jg. (1963) S. 262 ff.; W. Roessler, *Zur Geschichte des Bildungswesens*. In: *PR*, 18. Jg. (1964) S. 1000 ff.; Franz Pöggeler, *Tatsachenforschung auf dem Gebiet der Erziehungsgeschichte*. In: *PR*, 20. Jg. (1966) S. 474 ff.; W. Roessler, *Bildung von Modellen in der Schulgeschichtsschreibung*. In: *ZfP*, 16. Jg. (1970) S. 467 ff.; Clemens Menze, *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. In: ebd. S. 573 ff.; W. Roessler, *Über die Schwierigkeit, eine Geschichte der Erziehung im 19. Jahrhundert zu schreiben*. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, Bd. 66 (1970) S. 81 ff.; Wolfgang Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 91 ff.; Dietfrid Krause-Vilmar, *Materialien zur Sozialgeschichte der Erziehung. Über die Arbeit der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (1890—1938)*. In: *ZfP*, 18. Jg. (1972) S. 357 ff.

⁹ Deutscher Bildungsrat. *Strukturplan*, S. 253. „Der Begriff Verwaltung wird grundsätzlich im weiteren Sinne verstanden, das heißt, er umfaßt auch Fragen der Planung, Finanzierung, Aufsicht, Beratung, Leitung und Selbstverwaltung.“ Ebd.

¹⁰ Für die hier angesprochene Periode vgl.: Paul Schwartz (Bearb.), *Die gelehrten Schulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787—1806) und das Abiturientenexamen (MGP, Bd. 46, 48, 50) 3 Bde.* Berlin 1910—1912; ders., *Der erste Kulturkampf in Preußen um Kirche und Schule (1788—1798)* (MGP, Bd. 58) Berlin 1925; August Gans, *Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts*. Halle 1930. Zu methodischen Fragen vgl.: Martin Wehrmann, *Einiges zur Methode und zu den Aufgaben der schulgeschichtlichen Forschung*. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte*. Jg. 17 (1907) S. 2 ff.; Ernst

Ohne die gegenwärtige Diskussion zur Reform der Bildungsverwaltung¹¹ interpretieren zu wollen, kann doch festgehalten werden, daß die bislang ausgesprochenen Empfehlungen¹² das Mittel der historischen Analyse weitgehend vernachlässigen. Zwar wird der Organisationsreform der Bildungsverwaltung inzwischen eine hohe Bedeutung zugemessen, auch darf nach Ansicht der Bildungskommission die Verwaltung die Bildungsreformen „zwar initiieren, überwachen und sichern“, ohne den gesellschaftlichen „Konsensus“ dabei vorzuregulieren¹³, doch wird nicht angegeben, in welcher Weise der Prozeß der Reform der Bildungsverwaltung in Gang kommen soll. Außerdem scheint es gerade in diesem Punkt an der Bereitschaft von Politik und Verwaltung zu mangeln, den Empfehlungen zu folgen.

Der Komplex „Bildungsverwaltung“ bedarf somit dringend der wissenschaftlichen Interpretation. Zwar werden schon jetzt die älteren Verwaltungsmechanismen kritisiert und der Auftrag der Bildungsverwaltung zur Kontrolle eines „ständisch“ gegliederten¹⁴ und auf Gesinnungsbildung gerichteten Schulwesens als nicht mehr verfassungskonform angesehen¹⁵, doch verhinderte die ahistorische Denkweise der Bildungskommission bislang die Suche nach den „Eigengesetzlichkeiten“ dieses Verwaltungszweiges. Daß z. B. die Bildungsverwaltung die Steuerung der Bildungsnachfrage immer betrieb, ist zwar schon lange bekannt, doch blieb bislang die

Schwabe, Behandlung schulgeschichtlicher Aufgaben. In: Deutsche Geschichtsblätter. Bd. 8 (1906) S. 59 ff.; Gunnar Thiele, Art und Umfang der Geschichtsschreibung der Erziehung. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Bd. 22 (1932) S. 110 ff.; Eduard Spranger, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und der Schulpolitik. Berlin 1928. Neudruck: Bad Heilbrunn 1963. Wichtig auch: Paul Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Unv. Nachdruck der 5. und 6. Aufl. Leipzig 1925, Darmstadt 1967.

Als neueren Ansatz vgl.: Karl-Ernst Jeismann, Das Preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Teil I: Die Reformperiode unter dem Oberschulkollegium 1787—1807. Habil.-Schrift der Abteilung für Geschichtswissenschaft der Ruhruniversität Bochum. (Ms.) Bochum 1972. Über die Einflüsse der Verwaltung auf die Schule vgl. die Literatur unter dem Stichwort: „verwaltete Schule“. Dazu: Manfred Heinemann, Die Bildungsverwaltung am Ende einer Epoche. In: ZfP, Jg. 18 (1972) S. 339 ff., Anm. 1.

¹¹ Vgl. dazu: Hellmut Becker, Reform der Bildungsverwaltung. In: ders., Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt 1971, S. 88 ff.

¹² Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, S. 253 ff. Neuerdings auch: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehre, Schüler und Eltern. Bonn 1973.

¹³ Ebd. S. 255.

¹⁴ Der „Deutsche Ausschuß“ bescheinigte unserem Bildungssystem in einem Minderheitsvotum, in seiner Dreigliedrigkeit ein „Spiegel einer ständischen Gesellschaftsordnung“ zu sein, womit die Ordnung des Systems angesprochen wurde, die in der hier zu behandelnden Zeit grundgelegt wurde. Bohnenkamp, Empfehlungen, S. 148.

¹⁵ „Allen Staatsbürgern soll es möglich sein, den gleichen Anspruch auf Bildung in verschiedenen Formen und auf verschiedenen Anspruchsebenen zu realisieren.“ Die „Ungleichheiten der Bildungschancen“ müssen abgebaut werden. Die Differenzierung darf „keinen dirigistischen Maßnahmen unterworfen werden“. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, S. 30 f.

Frage offen, in welcher Weise dieses Verfahren entwickelt wurde und welche Erfahrungen bei der Anwendung gewonnen werden konnten.

Wie die nachfolgende Analyse zeigen kann, besteht seit der Einbeziehung der Bildungseinrichtungen in die Kompetenz der modernen Staatsverwaltung der Zwang zur wissenschaftlichen Bildungsplanung¹⁶. Diese mußte sich nicht nur den Organisationsstrukturen zuwenden¹⁷, sondern Planung im Komplex des Erziehungsfeldes¹⁸ selbst ansiedeln. Schon an der Wende zum 19. Jahrhundert war der damalige „Bildungsplaner“ dabei schnell an der Grenze systematischen Denkens angelangt und mußte die Realisierung von Veränderungen im Handlungsraum durch Empfehlungen von Mustern, Modellen, Leitbildern usw. zu fördern suchen. Die Bildungsverwaltung ergänzte somit die Organisationsreformen durch Vermittlung von Rahmenvorstellungen, innerhalb derer sich die Interaktion von Lehrer und Schüler in Zukunft bewegen sollte.

Den Lehrern und Schulverantwortlichen im Lande wurde ein plausibles Modell von Schule gezeigt, das zur Orientierung des eigenen Handelns diente. Gerade dieses war die Hauptleistung der frühen Unterrichtsver-

¹⁶ Ziel der Bildungsplanung ist nach einem Interpretationsversuch: „die rationale Durchdringung des Bildungswesens als System, die Feststellung der quantitativen und qualitativen Grundtatsachen des Bildungsprozesses und die kurz-, mittel- und langfristige Vorausschätzung zukünftiger Entwicklungstendenzen im Rahmen der gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen mit dem Zweck: a) bildungspolitische Entscheidungen sachlich vorzubereiten, b) bei gegebenen Entscheidungen eine hinlänglich effiziente und rationale Entwicklung des Bildungssystems zu gewährleisten und c) eine wirksame und kontinuierliche Kontrolle von Vorbereitung und Durchführung von Maßnahmen durch die demokratische Institution der Gesellschaft zu ermöglichen“. Bis auf den hier inhaltsleer verwandten Begriff Demokratie läßt sich diese Aussage auf die Frühzeit preußischer Bildungsverwaltung als Aufgabenstellung der Verwalter anwenden. Vgl. Klaus Bahr, Zusammenfassende Darstellung verschiedener Ansätze zur Bildungsplanung. In: Internationales Seminar über Bildungsplanung. Referate und Diskussionen. Veranstaltet vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1967, S. 29 f. Vgl. auch: Stefan Jensen, Bildungsplanung als Systemtheorie. Beiträge zum Problem gesellschaftlicher Planung im Rahmen der Theorie sozialer Systeme (Wissenschaftstheorie — Wissenschaftspolitik — Wissenschaftsgeschichte, Bd. 17). Bielefeld 1970. Über die Grenzen rationaler Aufschließung im sozialen Handeln vgl.: Hans Peter Dreitzel, Rationales Handeln und politische Orientierung. In: Claus Koch/Dieter Senghaas (Hrsg.), Texte zur Technokratiediskussion. Frankfurt 1971, S. 14 ff.; auch die anderen Beiträge des Bandes.

¹⁷ Vgl. hierzu aus schulrechtlicher Sicht: Hans Heckel/Paul Seipp (Mitarb.), Schulrechtskunde. Dritte neub. Aufl. Neuwied/Berlin 1965; Hans Heckel, Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg der Bildungspolitik. Neuwied/Berlin 1967.

¹⁸ Der Feldbegriff zielt hier auf die Vielfalt der erzieherischen Bezüge innerhalb des Kultur- und Sozialfeldes. Vgl. Wilhelm Roessler, Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961, S. 12. Auch: Heinrich Roth, Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes. In: ders., Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957—1967, hrsg. von Hans Thiersch/Hans Tütken. Hannover 1967, S. 193 ff. Anregungen durch: Kurt Lewin, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Hrsg. von Dorwin Cartwright. Übers. von A. Lang und W. Lohr. Bern/Stuttgart 1963.

waltung, wie sich zeigen wird. Die Verwalter in Preußen entwickelten im Wechselspiel mit der Öffentlichkeit¹⁹ eine Schultheorie der bürgerlichen Gesellschaft, die von der Mehrheit der Lehrer angenommen, zur Grundlage des bürokratischen „Systems“²⁰ wurde. Daß dabei die entwickelte Schultheorie nur eine der möglichen Selektionen von Schule überhaupt war, wurde in späteren Jahren vergessen. Nunmehr war die Autonomie der einzelnen Schule in die Autonomie des Systems überführt. Nicht mehr der Pädagoge, sondern der Verwalter bestimmte die Ziele des Bildungswesens.

Bei der Vielzahl der an das „pädagogische Jahrhundert“ heranzutragenden Fragestellungen hat bei der folgenden Untersuchung die Frage im Mittelpunkt gestanden, durch welche Diskussion die Festlegung der für das gesamte 19. und 20. Jahrhundert bedeutsamen Verwaltungsgrundsätze für das Unterrichtswesen in Preußen erfolgte. Viele spätere Maßnahmen der Verwaltung erweisen sich nämlich keineswegs als neu im Sinne einer Innovation, sondern als Differenzierung einer bereits vorhandenen Struktur. Erst wenn die ursprünglichen Intentionen der Bildungsverwaltung bekannt sind, kann somit die langfristige Analyse der Entwicklungen im Bildungssystem zur Einordnung von Verwaltungshandlungen im schulischen Erziehungsfeld erreicht werden²¹.

Bei einer derartigen sozialgeschichtlichen²² Betrachtungsweise erscheint die Schulverfassung des hier behandelten Zeitraums als Übergang von der

¹⁹ Zur allgemeinen Einführung in die Zeit von 1771–1800 vgl.: Ernst Kaeber, *Geistige Strömungen in Berlin zur Zeit Friedrichs des Großen*. In: FBPG Bd. 54 (1943) S. 257 ff.; Fritz Valjavec, *Die Entstehung der politischen Strömungen in Deutschland 1770–1815*. München 1951; ders., *Geschichte der abendländischen Aufklärung*. Wien/München 1961; Klaus Epstein, *The Genesis of German Conservatism*. Princeton N. J. 1966. Aus der Sicht der Politologie vgl.: Gerhard Schulz, *Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft. Zur Genesis politischer Ideen und Begriffe*. In: ders., *Das Zeitalter der Gesellschaft. Aufsätze zur politischen Sozialgeschichte der Neuzeit*. München 1969, S. 13 ff. Bernhard Willms, *Die politischen Ideen von Hobbes bis Ho Tschì Minh*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971. Wilfried Röhrich, *Sozialvertrag und bürgerliche Emanzipation von Hobbes bis Hegel*. (Erträge der Forschung, Bd. 13) Darmstadt 1972.

²⁰ Aus systemtheoretischer Perspektive Anregungen bei: Niklas Luhmann, *Theorie der Verwaltungswissenschaft*. Köln/Berlin 1966. Jürgen Habermas/Niklas Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt 1971. Unter Systemdenken kann für die Anfänge der preußischen Unterrichtsverwaltung nur die rationale Durchdringung des Feldes von Schule-Staat-Gesellschaft verstanden werden, mit dem Ziel die einzelnen Tatbestände in einer logischen Struktur („System“, „Netz“) zusammenzufassen.

²¹ Vgl. dazu die diese Untersuchung in Form einer „Fallanalyse“ ergänzende Ermittlung einer Bildungsreform: Manfred Heinemann/Wilhelm Rüter, *Das Projekt Schulreform auf Haus Overdyck bei Bochum und sein Scheitern 1789–1815*. (Ms.) Bochum 1973.

²² Unter Sozialgeschichte wird hier mit Otto Brunner nicht ein besonderes Fachgebiet, sondern eine Betrachtungsweise verstanden, eine Aspektwissenschaft, die „Menschen und menschliche Gruppen in ihrem Zusammenleben, in ihrer Vergesellschaftung sieht“. Dadurch wird der feldtheoretische Ansatz fruchtbar und ermöglicht das Aufeinanderbeziehen bislang mehr oder weniger auf Einzelphänomene, Einzelinstitutionen, Einzel-

vor- und frühmodernen Auffassung von Schule und Unterricht zur modernen Ansicht²³ mit dem Ziel, das Bildungswesen in das sich langsam entwickelnde preußische Staatswesen einzubinden²⁴. Wenn die Untersuchung mit dem Jahre 1800 endet und nicht etwa 1806, mit dem Ende der ersten Zentralbehörde, dem Oberschulkollegium, so deshalb, weil bis zur Jahrhundertwende die Entwicklung der bürgerlichen Schultheorie als abgeschlossen angesehen werden kann. Auch wird spätestens von dieser Zeit an der Rückgriff auf die Verwaltungsakten unumgänglich. Seit der Jahrhundertwende rückt das Problem der praktischen Realisierung nach vorn und löst die theoretische Durchdringung ab. Die einmal entwickelte Verwaltungsgrundlage scheint sich dabei bis in die Gegenwart erhalten zu haben.

menschen und dergl. gerichteten Betrachtungsweisen und die Interpretation differenzierterer Komplexe im Erziehungsfeld. Vgl. Otto Brunner, *Das Problem einer europäischen Sozialgeschichte*. In: ders., *Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte*. 2. verm. Aufl. Göttingen 1968. Es handelt sich hierbei nicht um eine „integrale Geschichtsschreibung“ auf der Basis einer Interpretation des „gesamtgeschichtlichen Prozesses“, wie Wehler fordert. Vgl. Hans-Ulrich Wehler (Hrsg.), *Moderne deutsche Sozialgeschichte* (Neue wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 10) Köln/Berlin 1966, S. 14. Wie Ludwig Beutin, *Einführung in die Wirtschaftsgeschichte*, Köln/Graz 1958 (unv. Nachdruck 1965) bereits auf S. 8 angedeutet hat, ist es fruchtbar, vom anthropologischen Ansatz auszugehen, daß der Mensch sich als geschichtliches Wesen erfährt, das in eine Umwelt gebunden ist, die formend auf ihn einwirkt, wobei die Einwirkungsmöglichkeiten von Personen und Gruppen, von sie tragenden Weltbildern und dergleichen und die von ihnen geschaffenen Institutionen des gesellschaftlichen Lebens in das Einwirkungsgefüge einzubeziehen sind. Die Frage kann gestellt werden: „wie wir in unserem täglichen Umgang, im Meinen, im gesellschaftlichen Verhalten von der Geschichte bestimmt sind ...“. „Geschichtswissenschaft [ist] keine Gegenstandswissenschaft, sondern eine Reflexionswissenschaft“ ... Karlfried Gründer, *Perspektiven für eine Theorie der Geschichtswissenschaft*. In: *Saeculum*, Bd. XXII (1971) S. 101 ff., hier S. 108, 111, 113. Vgl. zu diesem Komplex auch: Georg Picht, *Zum Problem einer Grundlegung der Geschichtswissenschaft*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Bd. 23 (1972) S. 145 ff.; Hans Mommsen, *Sozialgeschichte*. In: Wehler, *Sozialgeschichte*, S. 27 ff.

²³ Vgl. dazu denselben Vorgang aus der Sicht der Schulmänner beschrieben bei: Roessler, *Entstehung*, S. 8. Vgl. dort auch die wichtigen methodischen Überlegungen.

²⁴ Als ältere Werke vgl.: Conrad Rethwisch, *Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen*. 2. verm. Aufl. Berlin 1886; fast unbrauchbar: Adolf Trendelenburg, *Friedrich der Große und sein Staatsminister Freiherr von Zedlitz*. Vortrag gehalten am 27. Januar 1859 in der königlichen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1859; Ferdinand Vollmer, *Die preußische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Großen* (MGP, Bd. 56) Berlin 1918. — Die Literatur über die Minister von Woellner und von Massow wird im Zusammenhang mit den entsprechenden Kapiteln zitiert.

I. Die Ausgangslage

1. Der Zwang zur „Industrie“

Im ganzen 18. Jahrhundert stand die preußische Verwaltung vor der Aufgabe, die wachsenden Militärausgaben zu decken. Immer größere Anteile des Staatshaushaltes wurden vor allem in Kriegszeiten für Militärzwecke ausgegeben¹. Um einer Verschuldung des Staates zu entgehen und einen balancierten Haushalt zu erreichen und wenn möglich noch Überschüsse für den „Tresor“ zu erwirtschaften, war die Verwaltung gezwungen, nach Möglichkeiten zu suchen, die Einkünfte der Krone zu vermehren². Immer mehr wurde dabei die „Wissenschaft“ eingesetzt und z. B. durch die Denkweise des Kameralismus nach neuen Möglichkeiten zur Vermehrung der Staatseinkünfte gesucht, ohne dabei das Militär selbst reduzieren zu wollen. Ende des Jahrhunderts erkannten jedoch selbst Pädagogen, wie z. B. Heinrich Stephani, daß das „Militär eine allzugroße Portion der Staatseinkünfte verschlingt“³, und wiesen mit anderen Zeitgenossen auf die Krise der preußischen Staatsfinanzen hin.

Zu diesem Zeitpunkt, im Jahre 1795, war der Staatsschatz, den Friedrich II. in Höhe von etwa 50 Mill. Talern seinem Nachfolger hinterlassen hatte, durch die Beteiligung Preußens an einer Reihe von militärischen Operationen völlig erschöpft. Friedrich Wilhelm II. hinterließ bei seinem Tode Schulden in Höhe von 27 Mill. Talern, deren Verzinsung allein 1 $\frac{1}{3}$ Mill. Taler kostete⁴. Die Notwendigkeit zur Ausschöpfung der letz-

¹ Vgl. die ausführliche Darstellung der Ausgabenpolitik und der eingeleiteten Rationalisierungsmaßnahmen bei: Adolph Friedrich Riedel, *Der Brandenburgisch-Preußische Staatshaushalt in den beiden letzten Jahrhunderten*. Berlin 1866, insb. die Tabellen Nr. XII ff. im Anhang.

² „Es muß aber auch der Cameralist neue Arten des Gewinnes für die Unterthanen, und neueres bereitestes Vermögen für den Staat, durch wirtschaftliche Verwaltung der Domainen und Regalien, und durch unschädliche Erweiterung verschiedener derer letztern, zu gründen suchen; dabey aber beständig zur Regel haben: Daß man erst säen soll, ehe man erndten kann; denn alle Vermehrung der Einkünfte, die ohne diese Maxime unternommen werden, sind fast allemahl den Unterthanen und dem Staate schädlich und verderblich.“ Johann Heinrich Ludwig Bergius, *Policey- und Cameral-Magazin*, Bd. 2. Frankfurt 1768, Artikel: Einkünfte des Staats, S. 293.

³ Heinrich Stephani, *System der öffentlichen Erziehung*. 2. verb. Aufl. Erlangen 1813, S. 65.

⁴ W[?]. M[?]. von Bissing, *Friedrich Wilhelm II., König von Preußen*. Berlin 1967, S. 163. Diese Schulden wurden durch den Feldzug nach Holland, die Mobilmachung gegen Österreich, die Feldzüge gegen Frankreich 1792–1795 und den Krieg gegen Polen 1793/94 verursacht; wohl weniger durch Verschwendungssucht des Monarchen, obwohl dieser den Hofaufwand im Vergleich zu Friedrich II. beträchtlich erhöhte. Vgl. auch Riedel, *Staatshaushalt*, S. 191 ff.

ten Finanzreserven des Staates war mit dieser Situation gegeben, zumal die Armee, die 1785 einen Bestand von etwa 200 000 Mann hatte, weiterhin intakt zu halten war.

Um die Kosten dieser Militärmaschine zu senken und die Versorgung der in der Garnison stehenden Soldaten und ihrer Familien zu erleichtern, war schon immer in der Militärbevölkerung ein Arbeitskräftepotential für die wirtschaftliche Entwicklung Preußens gesehen worden⁵. Daher wurde die Militärverfassung auch so konstruiert, daß die Mehrzahl der einheimischen Soldaten während der Beurlaubungszeit, die den größten Teil des Jahres umfaßte, zu Hause arbeiten konnte und nur ein kleiner Teil von ihnen und die angeworbenen Ausländer in der Garnison verblieben⁶. Die Mehrzahl der Soldaten wurde „nach geendigter Revüe, dem Ackerbau und der artistischen [handwerklichen] Betriebsamkeit zurückgegeben“⁷. Da die in der Garnison verbleibenden „Kantonisten“ und „Freiwächter“ sich überwiegend durch eigenen Fleiß zu ernähren hatten, war auch bei ihnen für eine aktive Beteiligung an der Förderung der Wirtschaft des Staates gesorgt. „Derselbe Arm, der in Kriegeszeiten (und zum Behuf der größeren militärischen Übungen in Friedenszeiten) die Muskete handhabt und die Kanone bedient, führt also in Friedenszeiten, wenn man einige Monate abrechnet, den Pflug, die Sense und die übrigen Werkzeuge der Industrie.“⁸

Die Wirtschaft Preußens hatte sich auf dieses Arbeitskräftepotential eingerichtet und zwang die Soldaten zur „Industrie“. Darunter wurde die Befähigung des einzelnen zum eigenständigen Erwerb verstanden oder in den Worten eines Zeitgenossen: „Fleiß und Geschicklichkeit in Arbeiten mancher Art“ mit dem Ziel „zum eignen Refinement auf rechtmässigen Erwerb“⁹. Der Zwang zur „Industrie“ für den Soldaten, der ihn schon in

⁵ Vgl. Kurt Hinze, Die Arbeiterfrage zu Beginn des modernen Kapitalismus in Brandenburg-Preußen 1685—1806. Verb. 2. Aufl. mit einer Einführung von Otto Büsch (Veröffentlichungen der Berliner Historischen Kommission beim Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin, Bd. 9) Berlin 1963, S. 171 ff.; Gustav August Heinrich Baron von Lamotte, Practische Beyträge zur Cameralwissenschaft für die Cameralisten in den preußischen Staaten, Teil I. Leipzig 1782, S. 25 ff.

⁶ Vgl. Otto Büsch, Militärsystem und Sozialleben im alten Preußen 1713—1807. Die Anfänge der sozialen Militarisierung der preußisch-deutschen Gesellschaft (Veröffentlichungen der Berliner Historischen Kommission beim Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin, Bd. 7) Berlin 1962, S. 18, 20. Die Beurlaubung betrug 10 Monate.

⁷ [Paul Ferdinand Friedrich Budholz], Briefe eines reisenden Spaniers an seinen Bruder in Madrid über sein Vaterland und Preußen. Geschrieben in den Jahren 1801 und 1802. Teil I. Berlin 1804, S. 102.

⁸ Ebd.

⁹ Ludwig Gerhard Wagemann, Ueber Industrieschulen im allgemeinen, und über die Göttingische im besonderen. In: Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege, Bd. 1 (1788) S. 1 ff., hier S. 3. Hieran arbeitete die Industrieschulbewegung. Vgl. Julius Krämer, Erziehung als Antwort auf die soziale Frage. Ratingen 1963, S. 60 ff. Vgl. auch die frühen Autoren dieser Bewegung: Heinrich Philipp Sextro, Ueber die Bildung der Jugend zur Industrie. Göttingen 1785. Er versteht unter Industrie: „Industrie sey überhaupt anhaltende Thätigkeit, möglichste Uebung und schnelle Anwendung der Kräfte

dieser Zeit zum Soldaten der Arbeit machte, war aber nur möglich, weil der Staat die Gewalt über seine Person besaß und ihn damit zur Arbeit befehligen konnte. „Indem der Soldat von seiner Löhnung nicht leben kann, ist er zur Arbeit gezwungen“, meinte ein Publizist, „und indem dieser Zwang von ihm selbst ausgeht, genießt er eines Grades von Freiheit, der ihn beglückt, ohne ihm das Mindeste von seinem Maschinenwerth zu nehmen“¹⁰.

Die Arbeit war für den Soldaten ein geschickt getarnter Zwang. Seine Arbeitsleistung war neben den eigentlichen Militärausgaben ein weiteres „Schwungrad an der Staatsmaschine“ (Hintze). Allein das Holzspalten in Berlin z. B. erbrachte im Jahr um 180 000 Taler. Da dieser Lohn schon nach kurzer Zeit wieder ausgegeben war, half er den Kreislauf des Geldes durch die königlichen Kassen zu beschleunigen und diese zu füllen. Außerdem machte der geringe Verdienst der Soldaten in Höhe von 8—10 Groschen täglich die Gewerbe konkurrenzfähig, förderte damit den Außenhandel und ließ in einem „gewissen Sinne“ die Behauptung zu, daß die Armee den Staat gar nichts koste, zumal die Löhnung auch noch in schlechtem Geld gezahlt würde. Deswegen habe Preußen seine Armee nötig, wie ein Körper seine Seele¹¹.

Das „soziale System des preußischen Staates“ konnte aufgrund solcher Zusammenhänge zu Recht in „hohem Maße“ als „ein Ergebnis der alt-preußischen Heeresverfassung des 18. Jahrhunderts“ angesehen werden¹². „Die preußische Armee war Anlaß, Mittel und Basis zugleich für die Errichtung, Ausbildung und Aufrechterhaltung dieses sozialen Systems.“¹³ Aber nicht nur die Armeeverhältnisse, sondern auch die Entwicklung der Administration und schließlich die Überlegungen zur Entwicklung eines staatlichen Schulwesens waren durch dieses soziale System geprägt. Preußen als ein militärischer Staat, dessen Theorie noch

der Seele und des Körpers nicht an einem allein, sondern an mehreren und verschiedenen Gegenständen, zur wirklichen mannigfaltigen und dauerhaften und edelsten Production, nicht bloß zur Befriedigung der nöthigsten Lebensbedürfnisse, sondern auch in der Absicht, zur Bequemlichkeit und Annehmlichkeit des Lebens, zur Mittheilung und zum frohen Genuß, Etwas über zu gewinnen.“ Vgl. auch Johann Heinrich Campe, Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Zwei Fragmente. Wolfenbüttel 1786.

¹⁰ Buchholz, Briefe, S. 103.

¹¹ Ebd. S. 107. Buchholz hielt den durch das Militär in Gang gehaltenen Geldkreislauf für Preußen für lebenswichtig. Dieses „künstliche Mittel“ würde industriöse Bürger erzeugen. Von der „Cirkulation“ des Geldes und der Notwendigkeit, seine Menge durch Verkauf nach außen zu erhöhen, sprachen bereits die Cameralisten. Vgl. Bergius, Policy, Bd. 2 (1768) S. 88 ff.

¹² Büsch, Militärsystem, S. 1.

¹³ Ebd. Vgl. hierzu auch die frühen Versuche industriöser Erziehung in Preußen seit etwa 1840 in Schlesien in Form der Einrichtung von Spinnschulen. Hinze, Arbeiterfrage, S. 154 ff. Über die Bedeutung des Militärs als Wirtschaftsfaktor vgl. Büsch, Militärsystem. Weitere Untersuchungen dazu: Carl Hinrichs, Die Wollindustrie in Preußen unter Friedrich Wilhelm I. (Acta Borussica. Denkmäler der preußischen Staatsverwaltung im 18. Jahrhundert) Berlin 1933.

zu interpretieren ist, „rief die Reform vieler Zweige der staatlichen Verwaltung hervor, die Hauptbehörden entstanden aus der Militärverwaltung“¹⁴. Preußen als ein militärischer Staat erzwang die Ausrichtung der älteren geburtsständischen Lebensweise in einem herrschaftlichen Gemeinwesen in die Ordnung eines Staatswesens, verbunden mit der weitgehenden Rationalisierung einer Vielzahl von Lebensbereichen.

Schon allein der Zwang zur Steigerung der Einkünfte führte zur rationalen Durchdringung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens. Nur durch Reglementierung konnte der Nutzen gesteigert werden und waren die Kontributionen des platten Landes zu sichern¹⁵. Doch zu dieser Sicherung der Einnahmequellen mußte die Erschließung neuer Ressourcen hinzukommen. Da selbst die scharfe Kontrolle der Ausgaben der Verwaltungen durch die Oberrechnungskammer nicht viel einbrachte¹⁶ und diese selbst auch mehr ein psychologisches Druckmittel gegen Bestechung und Verschwendung war, mußte eine Politik in Angriff genommen werden, die sich den „Anbau des Landes“¹⁷ vornahm. Die Politik der Landesentwicklung wurde wichtigstes Ziel der inneren Verwaltung¹⁸.

¹⁴ Büsch, Militärsystem, S. 2.

¹⁵ Diese Steuer trug mehr ein als die städtische Akzise. 1786 war das Verhältnis: 6,5 Mill. Tlr. Kontribution: 5,5 Mill. Tlr. Akzise + 10 Mill. Tlr. aus Domänen und Forsten. Büsch, Militärsystem, S. 5. Vgl. hierzu auch die auf die Schonung der Bauern gerichtete Politik bei einem Bevölkerungsverhältnis von 7 : 2 von Land zu Stadt in der gesamten Monarchie (ebd. S. 5 f., 12).

¹⁶ Vgl. [?] Hertel, Die Preussische Ober-Rechnungskammer, ihre Geschichte, Einrichtung und Befugnisse. Berlin 1884. Die Aufgabe der ORK bestand vornehmlich darin, überhaupt vorhanden zu sein, um das Risiko finanzieller „Unterschleife“ durch die Beamten auszuschalten. Aufgedeckte Fehler wurden ohne Gnade bestraft.

¹⁷ Bergius, Policy, Bd. 1 (1767) S. 20. Hier jedoch noch verstanden als Kultivierung des Landes mit Hilfe eines planvollen Vorgehens. Andere Autoren verstanden darunter mehr, wie z. B. Johann Georg Leib, Probe/ wie ein Regent Land und Leute verbessern/ des Landes Gewerbe und Nahrung erheben, seine Gefälle und Einkommen sonder Ruin derer Unterthanen billigmäßiger Weise vermehren/ und sich dadurch in Macht und Ansehen setzen könne. Leipzig/Frankfurt 1705, S. 13 ff. Unter „Anbauung des Landes“ verstand Leib die Kultivierung des Landes, die Landaufnahme, den Aufbau von Wüstungen, die Förderung der Population, die Erweiterung des Nahrungsspielraums, die bessere Verteilung der Steuerlasten, die Ansiedlung von Bauernsöhnen, die Senkung der Lasten auf ein verträgliches Maß, die Urbarmachung. In der Gegenwart wird der Begriff „Landesausbau“ als allgemeine Bezeichnung für die Entwicklung von Landwirtschaft und Bevölkerung verstanden. Vgl. Wilhelm Abel, Landwirtschaft 500—900, Landwirtschaft 900—1350, Landwirtschaft 1648—1800. In: Hermann Aubin und Wolfgang Zorn (Hrsg.), Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 1, Stuttgart 1971, S. 91, 169, 514, jedoch aus der Perspektive der Landwirtschaft. Der Begriff wird damit zum Parallelbegriff zu „Industrialisierung“.

¹⁸ Dazu gehörte gleichfalls die Industrialisierungspolitik im heutigen Wortsinn, damals als „Fabrikenförderung“ bezeichnet. Vgl. dazu: Johann Rembert Roden, Kurzgefaßte Nachricht von dem Finanzwesen. Auf gnädigste Ordre seiner Königlichen Hoheit des Prinzen von Preußen entworfen vom 23. Dez. 1774 bis 22. Jan. 1775. In: J[?]. D[?]. E[?], Friedrich der Große. Eine Lebensgeschichte. 4 Bde. Berlin 1833/34, hier Bd. 4, S. 415 ff., insb. S. 433. Dort auch die Bemerkung: „Ein solides plus entsteht daher durch Meliorationen der liegenden Gründe, Urbarmachung der Brüche, Erbauung der wüsten Gründe, Ansetzung mehrerer Familien und dergl.“ Ebd. S. 438.

Kameralisten und „Policywissenschaftler“ der Zeit haben dabei immer wieder neue Mittel und Wege bei der Verfolgung dieses Zieles gezeigt. Die Bevölkerungspolitik, die Wirtschaftspolitik und die Landesausbaupolitik waren schon sehr früh abhängig von der Wissenschaft. Sie wiesen die Wege zur Kultivierung öder Landstriche, zur besseren Bodennutzung und zur Neuordnung der Besitzstrukturen. Sie halfen, die notwendigen Modelle und Denkformen zu entwickeln, um sowohl die Geldwirtschaft als auch einzelne Wirtschaftstechniken zu verbessern.

Aus diesem Nachdenken über die Verbesserung der Wirtschaftsverfassung ergaben sich dann einzelne staatliche Förderungsprogramme wie z. B. beim Seidenbau¹⁹, im Berg- und Hüttenwesen²⁰, bei der Schifffahrt, der Textilverarbeitung, der chemischen Produktion und dergleichen²¹.

Immer mehr wurden die einzelnen Maßnahmen von der Verwaltung in einem größeren Zusammenhang gesehen. Der Minister Friedrich Ewald von Hertzberg meinte 1785 nach einer Aufzählung aller in Gang befindlichen oder noch in Gang zu setzenden Maßnahmen: „Man ist itzt fast allgemein darüber einverstanden, daß eine große Bevölkerung eines Staates den Hauptgrund des Glücks und der Macht desselben ausmache, wenn eine weise Regierung dieselben zu nutzen und den Unterthanen Beschäftigung und den nöthigen Unterhalt zu verschaffen weiß.“²²

Wenn die Politik des Staates damit auf die Förderung der Beschäftigung gerichtet war und neue Arbeitsplätze bereitstellte, dann mußte sie in ihrer Industrialisierungspolitik auch dafür sorgen, daß die Menschen diese Politik annahmen und verwirklichen halfen. Von der Steigerungsfähigkeit der „Industrie“, also vom Fleiß aller Einwohner, hing damit mehr und mehr das Wohl des Staatswesens ab. Und je mehr dieser Zusammenhang erkannt wurde, um so notwendiger wurde die Einbeziehung der Unterrichtseinrichtungen in die Politik der Landesentwicklung.

¹⁹ Vgl. als neuere Übersicht: Ilja Mieck, Preußischer Seidenbau im 18. Jahrhundert. In: VSWG, Bd. 56 (1969) S. 478 ff.

²⁰ Vgl. William O. Henderson, The Economic Policies of Frederick the Great. London 1963; ders., The State and the Industrial Revolution in Prussia 1740—1870. Liverpool 1958.

²¹ Als Überblick: Herbert Hassinger, Politische Kräfte und Wirtschaft 1350—1800. In: Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 1 S. 608 ff. Hier auch weiterführende Literatur.

²² Ewald Friedrich von Hertzberg, Abhandlung über die Bevölkerung der Staaten überhaupt und besonders des Preußischen. Akademierede vom 27. Jan. 1785. (Berlin 1785) S. 3. Vgl. auch: ders., Ueber den wahren Reichthum der Staaten, das Gleichgewicht des Handels und der Macht. Akademierede vom 26. Jan. 1786. (Berlin 1786). Hertzberg war einer der besten Kenner der preußischen Politik. Er wurde unter Friedrich II. Minister der auswärtigen Angelegenheiten. Seit 1752 gehörte er der Akademie der Wissenschaften an und wurde später ihr Kurator. 1791 bat er um seine Entlassung, blieb jedoch mit der Aufsicht über den Seidenbau beauftragt. Er starb 1795. Danach unterblieb die kostspielige Seidenbauförderung.

2. Die Schulen im Urteil der Kameralisten und „Policywissenschaftler“

Der Zusammenhang von Schulen und „Industrie“ wurde in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts immer deutlicher gesehen. 1768 bemerkte der Kameralwissenschaftler Johann Heinrich Bergius²³ in seinem neunbändigen und für diese Zeit bedeutsamen Nachschlagewerk über das „Commerzienwesen“: „Damit nun diese [vorher einzeln beschriebenen] Landeswaaren in erforderlicher Güte und Menge gewonnen werden können, so muß eine weise Regierung alle darzu dienliche Mittel und Maaßregeln ergreifen. Sie muß ein gewisses Genie oder Trieb und Lust zu den Commerzien zu erwecken suchen.“ Im Anschluß an diese Feststellung forderte er: „Der Jugend muß durch eine wohleingerichtete Erziehung der Trieb zu den Commerzien eingepflanzt, und sie zu Manufakturen und mechanischen Künsten angeführt werden . . .“.²⁴

Neben Prämien, neben zu erteilenden Privilegien und anderen Hilfsmitteln sollte nach Bergius die Erziehung der Jugend in Zukunft dafür sorgen, daß die notwendigen Wirtschaftsfertigkeiten in den Schulen vermittelt wurden²⁵. Erst dann konnte gehofft werden, daß die „Abgaben“ stiegen und ihrerseits zur Förderung der allgemeinen „Glückseligkeit“ beitragen. Aufgabe des Regenten war es dabei, die Abgaben „so viel als möglich, auf eine der Wohlfahrth des Staates unnachtheilige Weise“ anzulegen und zu erheben²⁶.

Der Gedanke vom Einsatz der Schulen bei der Landesentwicklung verbreitete sich sehr schnell und wurde zum Allgemeingut. 1794 meinte Krünitz, daß man „durch frühe Gewöhnung zur Arbeitsamkeit . . . der allgemeinsten Ursache der Verarmung, dem Müßiggange am wirksamsten“ wehren könne und daß „durch frühe Uebung in nützlicher Geschäftigkeit die bürgerliche Bildung der niedern Volks-Classe vorzubereiten“ sei²⁷.

Bergius benutzte schon 1774 den Begriff „bürgerliche Gesellschaft“ und meinte damit ähnliches wie spätere Erfinder von Staatserziehungsplänen. Die „bürgerliche Gesellschaft“ mit Hilfe der Schule zu entwickeln, war die Formel für die meisten Bildungsplaner der Zeit. Von „guter Kinderzucht“ hing deswegen nicht allein die „Glückseligkeit aller einzelnen Menschen ab; sondern man kann auch mit gutem Grunde behaupten, daß

²³ Bergius (1718—1781) war Kameralist aus der Schule von von Justi. Er starb als Hofkammerrat in Wittgenstein.

²⁴ Bergius, *Policy*, Bd. 2 (1768) Stichwort „Commerzienwesen“, § 29.

²⁵ Vgl. dazu die Kritik der Kameralisten an der handwerklichen Berufsausbildung. Vgl. Karlwilhelm Stratmann, *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen 1967, S. 21 ff., 26 ff., 263; Bergius, *Policy*, Bd. 4 (1769) S. 281: Handwerkswesen.

²⁶ Bergius, *Policy*, Bd. 1 (1767) S. 1.

²⁷ Johann Georg Krünitz, *Die Land-Schulen sowohl wie Lehr- als auch Arbeits- und Industrie-Schulen betrachtet*. Berlin 1794, S. 407 (Sonderdruck aus der *Ökonomisch-technologischen Encyclopädie*, der durch Reskript vom 20. Febr. 1794 allen Kirchen — und Kirchenbehörden vom damaligen Minister von Woellner zur Anschaffung empfohlen wurde). Das Buch enthält über 200 Seiten zum Problem der Industrieschule.

selbst die Wohlfahrt eines Staats darauf beruhet“. Alle „moralischen Tugenden“ und damit auch die „bürgerlichen Tugenden“ seien in der „bürgerlichen Gesellschaft von der größten Nothwendigkeit“. Mochten noch so viele Gesetze zur Erreichung der gesetzten Entwicklungsziele des Staates erlassen und ihre Einhaltung kontrolliert werden, „so wird doch alles umsonst seyn, wenn das Herz der Bürger nicht mit einer Liebe zur Gerechtigkeit, zu ihrem Vaterlande und zu ihren Pflichten erfüllet ist; sie werden die bürgerlichen Tugenden niemahls mit gutem Willen, und auf eine solche Art ausüben, als es das gemeinschaftliche Beste und die Wohlfahrt des Staats erfordert“²⁸.

Bergius beschrieb, daß der „Staat“ sich nur entwickeln würde, wenn die Bürger „ihre Pflichten lieben, und solche mit gutem Herzen erfüllen“. Fleiß und Arbeitsamkeit reichten allein nicht mehr aus, um die „Commerzien“ und die „Manufakturen“ und damit das Wohl des Staates zu fördern. Von den Eltern jedenfalls könne nicht erwartet werden, daß sie ihre Kinder richtig erziehen. Dies sei nunmehr Aufgabe der Schule. „Der dürftige Pöbel läßt sich so wenig einfallen, die Herzen seiner Kinder zu bessern, und ihnen eine Liebe zum Vaterlande, zur Tugend und Gerechtigkeit bezubringen, daß er sie vielmehr selbst anführet, andere zu betrügen, zu bevorthellen . . .; und die Liebe zum Vaterlande ist ihnen ein so unbekannter Begriff“, daß sie wohl fast alle wegen eines Vorteils ihr Land verraten würden²⁹.

Die Aufforderung an den Staat, das Bildungswesen zu übernehmen, war damit gestellt und Bergius machte deutlich, daß dies auch für die Unterrichtseinrichtungen höherer Schichten der Bevölkerung unumgänglich sei. Der „Mittelmann“ — heute würde er als „Kleinbürger“ bezeichnet werden — sei zu sehr mit „Nahrungssorgen“ beschäftigt, um sich mit den Kindern abzugeben. „Er glaubt genug zu thun, wenn er sie in die Schule schickt, und zuweilen durchprügelt, wenn sie allzuviel Lärm und Unfug anfangen, und ihm eben der Kopf nicht recht stehet.“ Bei den „vornehmen, angesehenen und reichen Leuten“ habe die Erziehung ohnehin nur den Zweck, „Hochmuth und Eitelkeit“ in die Köpfe zu bringen, „ihnen geschickte Stellungen des Leibes anzugewöhnen, und sie ein wenig französisch plaudern zu lernen“. Nichts würden die Kinder lernen, was ihnen und dem Staat weiterhelfen würde, und selbst diejenigen unter ihnen, die durch einen „Hauslehrmeister“ unterrichtet würden, könnten den gesetzten Endzweck der Erziehung nicht erreichen. Denn die Eltern würden sich den „Informator“ zumeist zu wenig kosten lassen und damit nur den schlechtesten bekommen. Das wenige Gute seines Unterrichts würde durch die „Verzärtelung“ der Eltern wieder aufgehoben³⁰.

Bergius begründete die Nothwendigkeit eines öffentlichen Schulwesens mit der elterlichen Erziehungsunfähigkeit und forderte, daß die „Policey“ die „öffentlichen Schulen dergestalt“ einrichte, „daß in denenselben die Herzen der künftigen Bürger mit allem Fleiß gebildet, und sowohl gute

²⁸ Bergius, Policey, Bd. 8 (1774) S. 85.

²⁹ Ebd. S. 86.

³⁰ Ebd. S. 86 f.

als nützliche Bürger auferzogen werden“. „Die Schulanstalten sind demnach von der größten Nothwendigkeit, und verdienen alle Aufmerksamkeit und Vorsorge der Policey; und gleichwohl haben die öffentlichen Schulen noch an den meisten Orten eine schlechte und fehlerhafte Einrichtung.“ Eine Schulreform unter der Führung der Verwaltung war daher notwendig.

Was die Schulen auf dem Lande betraf, so stellte Bergius wie auch andere mit ihm zur gleichen oder späteren Zeit³¹ fest, daß es hier nur die „elendsten und schlechtesten Schulmeister“ gäbe, die sich kaum im Dasein halten konnten. Einige wenige Taler würfe man zu ihrer Besoldung aus, die Schulgelder gingen kaum ein, „an vielen Orten haben sie nicht einmahl eine freye Wohnung“. Dorfschullehrer würden ohnehin nur Untaugliche wie „alte abgedankte Soldaten, Dorfschneider oder Leinweber“ im Nebenamt „oder andere arme Leute, die sonst auf eine andere Art ihr tägliches Brot nicht zu erwerben wissen“. Von solchen könne nichts erwartet werden, außer daß sie ein bißchen Lesen beibrächten und dann jahrelang den Katechismus auswendig lernen ließen. Würde ihnen der Koran zu lesen gegeben, sie würden es nicht einmal merken, denn auch den Katechismus „schnatterten“ sie als ein bloßes „Gedächtniswerk“ herunter.

Weder der Verstand noch das Herz würden in diesem Unterricht angesprochen³². Zu allem käme hinzu, daß die Kinder nirgendwo regelmäßig in die Schulen gingen, denn die Eltern könnten sie nicht bei der Feldarbeit entbehren, „so wenig sie auch immer im Stande sind, dabey etwas nützliches zu verrichten“. Dann hätte nicht einmal jedes Dorf seine eigene Schule, die Kinder müßten vielerorts weite Wege laufen, und jede „üble“ Witterung diene als Vorwand zum Fehlen. „Diese schlechten Schulanstalten sind die einzige und wahre Ursache, warum man bey denen Bauern nicht die geringste Sittlichkeit, hingegen aber Grobheit, Betrügllichkeit, Ungehorsam und Widerspenstigkeit, und dabey bey denen meisten Dummheit und Einfalt im Guten antrifft; und das alte Sprichwort: Wenn der Bauer nicht muß, so reget er weder Hand noch Fus, findet noch heute zu Tage Statt.“³³ Wenn die gesetzten Ziele der „bürgerlichen Gesellschaft“ erreicht werden sollten, dann müsse der Lehrer gut ausgebildet und besoldet werden; erst dann könne eine gute Schule erwartet werden.

Bergius verwies dann auf Vorschläge in seiner „Cameralistenbibliothek“ und eine andere Schrift³⁴, auch auf die herzoglich-braunschweigisch-wolfenbüttelsche Schulordnung vom 22. Sept. 1753. Diese Ordnung sah für den Schulbesuch das Lebensalter vor, in dem „die Kinder entweder

³¹ Es ist hier darauf hinzuweisen, daß die Schulen für den ersten Unterricht den Kirchen unterstanden. Die Einzelheiten werden noch entwickelt. Über die schlechten Schulzustände gibt es eine Fülle von Literatur, die im folgenden herangezogen werden wird.

³² Bergius, *Policey*, Bd. 8 (1774) S. 87 ff.

³³ Ebd. S. 88.

³⁴ Catechismus zur christlichen Sittenlehre für das Landvolk; nebst moralischen Regeln zur feinern Bildung desselben. Leipzig 1772.

noch gar keine, oder doch keine erhebliche, Dienste leisten könnten“ — die Schule sollte also die Arbeitskraft der Kinder nicht unnötig binden. Der Zeitraum dazu wurde zwischen dem vierten und vierzehnten Jahre angenommen. Ausnahmen früherer „Vermiethung“ der Kinder ärmerer Eltern sollten nach Bergius angezeigt werden. Die Kinder sollten dann nicht um einen „Lohn“, sondern nur um das Brot dienen, der „Brodherr“ dagegen verpflichtet werden, das Kind mindestens zwei Stunden am Tag in die Schule zu schicken. Die Gemeinde sollte im übrigen für die Bedürfnisse der armen Kinder aufkommen. Erst wenn diese Ordnung eingeführt sei, könne durch „Straf- und Zwangsmittel“ eingegriffen werden, wobei durch Bescheinigungen der Schulbesuch auch nach einem Ortswechsel kontrolliert werden könne.

Der Lehrer der künftigen Schule wurde von Bergius mit einem ausführlichen Katalog des gewünschten Verhaltens bedacht. Er sollte einen angemessenen „Lebenswandel“ führen, nirgendwo anstößig erscheinen, ein Muster an „bürgerlichen“ Tugenden sein. Er sollte seiner „Obrigkeit“ Gehorsam leisten „und die Befehle derselben auf das genaueste ohne Widerreden und Murren befolgen, und dadurch denen Kindern in dem Gehorsam gegen die Obrigkeit mit einem guten Beyspiel vorgehen“. Seinem Schulaufseher hätte er auf alle Fragen zu antworten, dessen Anweisungen zu befolgen — wenn er nicht den Dienst verlieren wollte. Ohne Genehmigung dürfe auch kein Unterricht mehr ausfallen.

Mehr oder weniger alles wollte Bergius vorschreiben, selbst die Form des Unterrichts, wobei er sich auf die Mindensche Schulordnung von 1754 bezog³⁵. Dann ergänzte er sein Programm noch durch die entsprechenden Anweisungen für die Prediger, denen die Aufsicht über den Lehrer nach den gültigen Kirchenordnungen zustand, und band auch diese an den Gehorsam gegenüber Gott und der Obrigkeit. Vorschriften entwarf er auch für die Schulaufsicht der nächsten Stufe, den Superintendenten, der mindestens einmal im Schuljahr die Schule vor den Augen aller Gemeindeglieder revidieren sollte. Hieran sollten die Obrigkeit der Gemeinde, die Beamten und andere, beteiligt werden, da sie für die Finanzierung der Schulen sorgen sollten³⁶. Um alles sollte sich schließlich die „Policey“ kümmern, womit die Landesverwaltung angesprochen war³⁷. Sie sollte alle anderen Schulen einschließlich der Universität — worauf noch einzugehen sein wird — zum Nutzen für alle reformieren.

³⁵ Bergius, *Policey*, Bd. 8 (1774) S. 91. Vgl. Vollmer, *Volksschulpolitik*, S. 26 ff.

³⁶ Ebd. S. 91 ff. Als Überblick vgl.: Enno Fooker, *Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert (Probleme der Erziehung, Bd. 5)* Wiesbaden 1967.

³⁷ Der Umfang der „Policey“ kann mit Maier als „umfassende Lehre von der inneren Ordnung des Gemeinwesens“ bestimmt werden. Der neuere Polizei-Begriff ist nur ein Teilbereich älterer „Policeywissenschaft“. Vgl. Hans Maier, *Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre (Polizeiwissenschaft) (Politica, Bd. 13)* Neuwied/Berlin 1966, S. 17.

3. Der Zusammenhang zwischen Schulen und inneren Landesangelegenheiten

In seinem repräsentativen Überblick über die Ansichten der Kameralwissenschaften zu dem Problem des Beitrages der Schule zu einer guten Staatswirtschaft stützte sich Bergius vor allem auf die Schriften von Johann Heinrich Gottlob von Justi und von Georg Heinrich Zincke. Beide Autoren hatten zeitweilig in der preußischen Verwaltung gearbeitet, Zincke von 1718 bis 1731 vor seinem Weggang nach Weimar als „Fiskal der Kriegs- und Domänenkammer, Salz- und Bergwerksdeputation in Halle“³⁸, von Justi seit 1762 als „königlich preußischer Berghauptmann“ mit der Funktion der Oberaufsicht der königlichen Bergwerke in den königlich preußischen Staaten³⁹. Beide Kameralisten lehrten an Universitäten, Zincke in Leipzig und von Justi in Wien am Theresianum und später in Göttingen. Bemerkenswert ist noch, daß Zincke 1745 Oberkurator des „Collegium Carolinum“ in Braunschweig wurde, einer höheren Schule, die der hier später besonders interessierende Minister von Zedlitz besuchte.

Von Zincke und noch mehr von von Justi kann gesagt werden, daß sie das Gedankengut lieferten, auf Grund dessen die preußische Verwaltung an die Reform der älteren herrschaftlichen Beziehung zwischen dem Monarchen und den Landeseinwohnern herantrat. Beide gingen von dem engen Zusammenhange zwischen der Förderung des Staatswohls und der gleichzeitigen Förderung der Interessen der Staatseinwohner aus. Alle wirtschaftlichen Fragen sollten durch die „Policey“ geregelt werden; diese sollte ihre Handlungen am Staatsnutzen orientieren. Bergius hatte alle ihre Vorstellungen in seinem „Policey-Magazin“ zusammengefaßt und in Handlungsanweisungen umgewandelt. Ob es um die Frage der „Berechnung des Volkes“ ging oder um die „Bevölkerung“ als Gegenstand der

³⁸ Zincke (1692—1769) war zunächst geworbener Soldat in Brabant. Er desertierte, studierte in Jena, Erfurt und Halle, wurde Dozent der Rechte, dann Fiskal bei der KuDK Halle, ging 1731 nach Weimar als Hof-, Reg- und KonsR, fiel in Ungnade und wechselte nach Leipzig, dann nach Braunschweig. Er veröffentlichte zahlreiche Schriften zu kameralistischen Problemen, insb. auch die „Leipziger Sammlungen von wirtschaftlichen, Polizei-, Kammer- und Finanzsachen“ in 16 Bänden.

³⁹ Justi (1702—1771) studierte in Wittenberg und Jena Jura und Cameralia, wurde relegiert, trat in preußische Kriegsdienste, wurde von den Österreichern gefangen, flüchtete nach Leipzig, folgte 1750 einem Ruf an das Theresianum nach Wien als Prof. der Kameralistik und Beredsamkeit. 1755 ging er nach Göttingen, 1762 erfolgte die Berufung nach Preußen. 1768 wurde er unter der Anschuldigung von Unterschlagungen abgesetzt, und er starb 1771 als Gefangener auf der Festung Küstrin. Von Justi kann als erster Systematiker der Staatswissenschaft angesehen werden, der eine Vielzahl von Einwirkungen eklektisch aufnahm und verband. Sein Nachfolger in Wien war Joseph von Sonnenfels. Justi wurde von Lorenz vom Stein als „Vater der Verwaltungslehre“ bezeichnet; er verschaffte der „Policeylehre“ erst ihren Platz neben der Kameralwissenschaft. Er schrieb eine Vielzahl von Büchern, deren Wirkungen in Preußen nicht überschätzt werden können.

„Policey“, um die Ausgaben und Einnahmen des „Staats“⁴⁰, um die „Leibeigenschaft“, die „Gesindeordnung“, die „Dorfordnung“ oder die „Kleiderordnung“, den „Ehestand“, das „Tollhaus“, das „Findelhaus“, die „Medicinalanstalten“, die „Zucht- und Arbeitshäuser“, schließlich auch um die Verwaltungsprinzipien der „Cammern“: der gesamte Bereich „staatlichen“ Interesses wurde in seinem neunbändigen Überblick abgehandelt und der Verwaltung verfügbar gemacht⁴¹. Bezugspunkt war bei allem immer die fast als mustergültig angesehene Ordnung des preußischen Staatswesens.

Schon seit Friedrich Wilhelm I. (1713–1740) gab es in Preußen die Politik, das Staatswesen nach den neuesten Einsichten über eine geordnete Verwaltungsführung umzugestalten. Immer deutlicher wurde der Zusammenhang zwischen der Lebensweise der einzelnen „Häuser“⁴² und dem Gemeinwesen erkannt. Von Justi beschrieben den dabei zugrunde gelegten „allgemeinen Grundsatz vor die gesammte Policeywissenschaft“ im Jahre 1760 so: „Man muß in allen inneren Landesangelegenheiten die Wohlfahrt der einzelnen Familien mit dem gemeinschaftlichen Besten, oder der Glückseligkeit des gesammten Staats, in die genaueste Verbindung und Zusammenhang zu setzen suchen. Dieses ist das einzige große Augenmerk in allen Policeyverfassungen und gleichsam der Mittelpunkt, wohin alle Policeyanstalten, Einrichtungen und Gesetze sich vereinigen müssen . . .“⁴³ Doch nur langsam konnten diese Reorganisationsmaßnahmen sich durchsetzen.

Die Lehre aller dazu notwendigen Maßnahmen wurde in der älteren Kameralistik als „Lehre von der Erhaltung und Vermehrung des all-

⁴⁰ Es ist schon von Schmoller darauf verwiesen worden, daß das Merkantilssystem auf „Staatsbildung“ abzielte. Gustav Schmoller, *Umriss und Untersuchungen zur Verfassung-, Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte besonders des Preussischen Staates* im 17. und 18. Jahrhundert. Leipzig 1898, S. 37. Ähnliches stellt fest: Karl-Heinz Osterloh, *Joseph von Sonnenfels und die österreichische Reformbewegung im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. Eine Studie zum Zusammenhang von Kameralwissenschaft und Verwaltungspraxis* (Historische Studien, H. 409) Lübeck/Hamburg 1970, S. 12. Hier wird auch die Wirksamkeit der Kameralistik für den Staatsbildungsprozeß beschrieben.

⁴¹ Es erschien noch ein Nachtrag: Johann Heinrich Ludwig Bergius, *Neues Policey- und Cameral-Magazin* usw. 6 Bde. Leipzig 1775–1780. Ausarbeitungen in kleinerer Form dienten dann für die Praktiker in der Verwaltung als Lehrbücher. Z. B. Gustav August Heinrich Baron von Lamotte, *Practische Beyträge zur Cameralwissenschaft für die Cameralisten in den preussischen Staaten* usw. 2 Tle. Leipzig 1782/84. Die ganze Literatur wurde kürzlich als „Nationalwohlfahrtsmaximenliteratur“ bezeichnet. Eberhard Schmitt, *Repraesentatio in toto und Repraesentatio singulariter*. In: HZ Bd. 213, S. 529 ff., hier S. 534.

⁴² Vgl. Otto Brunner, *Das „Ganze Haus“ und die alteuropäische „Ökonomik“*. In: ders., *Neue Wege*, S. 103 ff.; ders., *Adeliges Landleben und europäischer Geist*. Salzburg 1949, S. 238 ff.

⁴³ Johann Heinrich Gottlob von Justi, *Die Grundfeste zu der Macht und Glückseligkeit der Staaten, oder ausführliche Vorstellung der gesamten Policey-Wissenschaft*. 2 Bde. Königsberg/Leipzig 1760/61, hier Bd. 1 § 8. Zit. nach: Maier, *Staats- und Verwaltungslehre*, S. 221. Hier werden auch Vorläufer dieser Ansichten wie Seckendorff u. a. interpretiert.

gemeinen *Staatsvermögens* und seiner Einrichtung zugunsten der „gemeinschaftlichen Glückseeligkeit“ definiert“⁴⁴. Der Landesentwicklung wurde dabei ein bedeutender Platz eingeräumt. So gab es z. B. schon bei Johann Georg Leib in dessen „Proben/Wie ein Regent Land und Leute verbessern/ des Landes Gewerbe und Nahrung erheben, seine Gefälle und Einkommen sonder Ruin derer Unterthanen billigmäßigerweise vermehren/ und sich dadurch in Macht und Ansehen setzen könne“⁴⁵ von 1705 ein Kapitel unter der Überschrift: „Von Anbauung des Landes“, in dem bereits die Mehrzahl der späteren Maßnahmen, weit über die Kultivierung des Landes hinaus, umrissen sind.

Auch Leib hatte auf die Einbeziehung von Unterrichtsanstalten in den Zusammenhang merkantilistischer Landesentwicklungspolitik gedrungen. Universitäten, Akademien und Gymnasien sollten „aufgerichtet“ und „verbessert“ werden, „sintemahl dadurch nicht alleine gute Künste und Wissenschaften fortgepflanzt/viel und grosse Gelder im Lande behalten/ und von andern hereingezogen/ sondern auch die Nahrungs-Mittel solcher Gestalt unter denen Unterthanen desto besser vertheilet werden können. Es brauchet der Nutzen/ so aus denen Universitäten zu gewinnen/ keiner weitläufftigen Demonstration . . .“⁴⁶, wobei er auf die steigenden Zahlen der Studenten verwies.

Bei gering angesetzten Summen schätzte er den „Profit“ für die Universität Frankfurt an der Oder pro Jahr auf 800 000 Tlr., wobei der Landesherr 20 bis 30 000 Tlr. — bei 4 1/2% und einmaligem Durchlauf durch die „Consumtion“ berechnet — bekomme. Wegen dieses ökonomischen Werts der Studien müsse auf einen guten Zustand und die Anziehungskraft einer Universität geachtet werden. Desweiteren würden auch die Wissenschaften Nutzen bringen. Leib gehört noch zu denjenigen Autoren, die in der Politik darauf setzten, daß aus der heiligen Schrift eine für den Regenten und die Untertanen zugleich Glück bringende Politik „deduciret“ werden könne⁴⁷. Die in der Zeit zwischen Leib und Bergius stattfindende Umorientierung der politischen Theorie (ihre Lösung von der direkten Bindung an die Bibel hin zur „Policey“ als Mittel guter Staatsführung) kann hier nicht untersucht werden⁴⁸. Zu bemerken ist noch, daß Leib sich wiederum aus ökonomischem Kalkül heraus für eine Studienreform einsetzte, um dem Problem einer zu großen Zahl von Gelehrten zu begegnen. Er vertrat die später so häufig geäußerte Ansicht, „daß es allerdings zu wünschen wäre/ wie man bey dem bißherigen Zustande und Anführung statt der vielen Gelehrten mehr andere gute Künstler und Handwercker hätte . . .“⁴⁹. Gerade diese Forderung wird Ende

⁴⁴ Maier, Staats- und Verwaltungslehre, S. 220.

⁴⁵ Vgl. Anm. 17.

⁴⁶ Leib, Andere Probe [Bd. 2], 1708, S. 13 ff.

⁴⁷ Ebd. S. 23. Auf die Vorgänger eines christlich-ständischen Policeybegriffs geht ein: Maier, Staats- und Verwaltungslehre, S. 125 ff.

⁴⁸ Vgl. dazu: Maier, Staats- und Verwaltungslehre.

⁴⁹ Leib, Andere Probe [Bd. 2] S. 29.

des Jahrhunderts immer wieder auftauchen und zu den Anfängen des Berechtigungswesens führen.

Wie die hier nur in wenigen Zitaten belegte Diskussion der Zeit ausweist, wurde die Möglichkeit der Heranziehung von Unterrichtsanstalten zur Förderung des Staatswesens während des 18. Jahrhunderts immer deutlicher gesehen. Doch dauerte es noch bis zur Gründung des Oberschulkollegiums im Jahre 1787, bis eine Behörde im Staatsapparat eingerichtet wurde, die sich der Fragen auch verwaltungspraktisch annahm; wie überhaupt die Entwicklung der Unterstellung des Gemeinwesens unter die Zwecke des Staates erst einmal einen funktionierenden Behördenapparat verlangte. Friedrich Wilhelm I. setzte dazu 1713 an die Stelle der Geheimen Hof-Kammer und des „General-Ober-Chatull-Directoriums“ eine neuartige, kollegialisch organisierte Behörde unter dem Namen „General-Finanz-Directorium“ ein. Diese Behörde wurde schon einige Jahre später in einem zweiten Schritt frühmoderner Verwaltungsrationalisierung durch die Angliederung des „General-Kriegs-Commissariats“ zum „General-Ober-Finanz-Kriegs- und Domänen Directorium“ zentralisiert⁵⁰. Seit 1722 gab es somit in Preußen mit dem „Generaldirectorium“ eine zentrale Verwaltung für alle Angelegenheiten der „Policey“. Sie bestand bis zum Jahre 1807, bis zur Verwaltungsreform unter dem Freiherrn vom Stein, und war der Hauptträger der inneren Reformen.

⁵⁰ Zur Entwicklung und Begründung der neueren preußischen Verwaltung vgl.: Otto Hintze, *Der preußische Militär- und Beamtenstaat im 18. Jahrhundert*. In: ders., *Regierung und Verwaltung. Gesammelte Abhandlungen zur Staats-, Rechts- und Sozialgeschichte Preußens*, hrsg. und eingel. von Gerhard Oestreich, 2. Aufl. Göttingen 1967, S. 419 ff.; ders., *Die Entstehung der modernen Staatsministerien*. In: ders., *Staat und Verfassung. Gesammelte Abhandlungen zur Allgemeinen Verfassungsgeschichte*, hrsg. von Gerhard Oestreich, mit einer Einleitung von Fritz Hartung, 2. erw. Aufl. Göttingen 1962; ders., *Das preußische Staatsministerium im 19. Jahrhundert*. In: ders., *Regierung und Verwaltung*, S. 530 ff.; *Die Behördenorganisation und die allgemeine Staatsverwaltung in Preußen im 18. Jahrhundert*, (Acta Borussica) Bd. 1—7, Berlin 1894—1904; Edith Ruppel, *Das Generaldirectorium unter der Regierung Friedrich Wilhelms II. mit Berücksichtigung der interimistischen Instruktion von 1798*. Diss. phil. Berlin/Köln 1937; Fritz Hartung, *Studien zur Geschichte der preußischen Verwaltung*. Teil 1 (16. Jh. bis 1806). In: *Abhandlungen der preußischen Akademie der Wissenschaften, Phil. Hist. Klasse*, Jg. 1941, Berlin 1942; ders., *Deutsche Verfassungsgeschichte vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 8. Aufl. Stuttgart o. J. (1964); Hans Hausscherr, *Verwaltungseinheit und Ressorttrennung vom Ende des 17. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts*, Berlin 1953; Hans Rosenberg, *Bureaucracy, Aristocracy, and Autocracy. The Prussian Experience 1660—1815*, Cambridge (Mass.) 1958 (Harvard Historical Monographs, Bd. 34); von besonderem Wert auch: Riedel, *Staatshaushalt*; Eckart Kehr, *Zur Genesis der preußischen Bürokratie und des Rechtsstaats*. In: ders., *Der Primat der Innenpolitik. Gesammelte Aufsätze* hrsg. und eingel. von Hans-Ulrich Wehler. Mit einem Vorwort von Hans Herzfeld (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin beim Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin, Bd. 19) Berlin 1965, S. 31 ff.; Carl Hinrichs, *Preußen als historisches Problem. Gesammelte Abhandlungen* hrsg. von Gerhard Oestreich (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin beim Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin, Bd. 10) Berlin 1964.

Die Verwaltungsreformen, die unter Friedrich II. den Höhepunkt an Zentralismus brachten, wären ohne die rationale und auf Planung gerichtete Denkweise nicht durchführbar gewesen. Die wirtschaftlichen Sorgen des preußischen Staatswesens waren mit Hilfe der älteren Theorien königlicher Hauswirtschaft nicht mehr zu lösen, wie auch die älteren Prinzipien herrschaftlichen Regierens für die Staatszwecke nicht mehr ausreichten⁵¹. Wollte der Monarch seinen Herrschaftsverband für Zwecke der Verteidigung oder der Expansion rüsten, so mußte er das Gemeinwesen in rationaler Denkweise den neuen Ordnungen zuführen, denn die Verbesserung der inneren Wohlfahrt ergab die politische Handlungsfähigkeit nach außen.

Eduard Spranger hat das Erfolgsprinzip dieser Epoche einmal als „Macht durch Rationalität“ bezeichnet⁵². Die Philosophen der Zeit wie z. B. Christian Wolff erkannten durch diese Denkweise sehr schnell den kritischen Punkt des neuen Systems, den Zusammenhang zwischen den Standespersonen der geburtsständisch geordneten Welt und der „Gesellschaft“ oder, wie sie zunächst genannt wurde, des „gemeinen Wesens“⁵³. Nur wenn alle „Menschen mit vereinigten Kräften ihre Glückseligkeit“ beförderten und mit „Verstand“ und „Tugend“ zur „gemeinen Wohlfahrt“ beitrügen, dann erst wäre der „vollkommene Staat“ erreicht gewesen⁵⁴. „Wenn Menschen mit einander eines werden mit vereinigten Kräften ihr Bestes worinnen zu befördern; so begeben sie sich mit einander in eine Gesellschaft. Und demnach ist die Gesellschaft nichts anders als ein Vertrag einiger Personen mit vereinigten Kräften ihr Bestes worinnen zu befördern.“⁵⁵ Und aus diesem nicht gegen die Natur verstoßen dürfenden Vertrag ergab sich dann die Formel für das Gemeinwesen: „Thue, was die Wohlfahrt der Gesellschaft befördert; unterlaß, was ihr hinderlich, oder sonst nachtheilig ist.“⁵⁶

Dieser Leitspruch sollte nunmehr für das als „Gesellschaft“ verstandene Hauswesen, die „väterliche Gesellschaft“⁵⁷, wie auch für alle anderen Zusammenschlüsse, also auch für den der „herrschaftlichen Gesellschaft“⁵⁸, schließlich auch für den des „gemeinen Wesens“⁵⁹ Geltung bekommen. Nunmehr sollte ein „Vertrag“ die Befugnisse der „Obrigkeit“ so regeln, „daß sie zur Beförderung der gemeinen Wohlfahrt und Sicherheit dien-

⁵¹ Vgl. dazu: Maier, Staats- und Verwaltungslehre, S. 83 ff. Hier auch weiterführende Literaturangaben. Vgl. auch: Otto Brunner, Vom Gottesgnadentum zum monarchischen Prinzip. In: ders., Neue Wege, S. 160 ff.

⁵² Eduard Spranger, Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. 2. erg. Aufl. Leipzig/Berlin 1925, S. 28.

⁵³ Christian Wolff, Vernünfftige Gedanken von dem gesellschaftlichen Leben der Menschen und insonderheit dem gemeinen Wesen zu Beförderung der Glückseligkeit des menschlichen Geschlechtes usw. 4. Aufl. Frankfurt/Leipzig 1736.

⁵⁴ Ebd. Vorrede.

⁵⁵ Ebd. S. 3.

⁵⁶ Ebd. S. 7.

⁵⁷ Ebd. S. 57 ff. Vgl. auch das Kapitel „von dem Hause“, S. 135 ff.

⁵⁸ Ebd. S. 116 ff. Hier ist jedoch nur das Verhältnis zum Gesinde gemeint.

⁵⁹ Ebd. S. 156 ff.

same Mittel erdencke, und zu deren Ausführung nöthige Anstalten mache: hingegen die Unterthanen versprechen dargegen, daß sie willig seyn wollen alles dasjenige zu thun, was sie für gut befinden wird“⁶⁰. Die Tugendkataloge für die guten Obrigkeiten schlossen sich diesen Überlegungen an, sie versuchten, einen Übergang zwischen der geburtsständischen Lebensordnung früherer Zeit und der Theorie des Vertrags zu finden, wobei sich die letztere Anschauung als mit der Natur im Einklang stehend verstand und somit alle gewachsenen Ordnungen interpretierte. So konnte, was für die Ziele der Schule später von großer Wichtigkeit wurde, das Verhältnis zwischen den „regierenden Personen“ und den Untertanen als ein „väterliches“ interpretiert werden⁶¹. Der „Staat“ als System blieb im „Vaterland“ personifizierbar.

Zu den Pflichten der Regierenden gehörte nun, und dies wurde später von den Schulen interpretiert, alle Anstalten für die Wohlfahrt des Landes zu treffen und damit diejenigen Maßnahmen durchzuführen, die die Kameralisten und „Policywissenschaftler“ als notwendig ansahen⁶². Über die Schulen schrieb Wolff in diesem Zusammenhang, daß sie die „Oerter“ seien, „wo man junge Leute zu nützlicher Erkenntniß anführet“, während die „Academien“ „Oerter“ seien, „wo man die Wissenschaften lehret und zu nützlichen Künsten und Leibes-Übungen anführet“⁶³. „Eben so nennet man gemeine Schulen, wo man nur von demjenigen Unterricht ertheilet, was einem jeden gemeinen Manne zu lernen nöthig ist, als Lesen, Schreiben, die Grund-Lehren der Religion etc. Rechen-Schulen, wo man den nöthigen Unterricht von dem Rechnen giebet für diejenigen, welche es gründlich verstehen müssen, als da sind, die Kaufleute werden oder weitläufige Landwirthschaft treiben wollen.“⁶⁴ Die Zustimmung zum „Staate“ war dabei als selbstverständlich vorausgesetzt.

Entscheidend bei dieser Zuordnung der Schulen zum Staat ist die Formel, daß in den „gemeinen“ Schulen diejenigen Dinge gelernt werden müssen, die alle Einwohner zu besitzen haben, womit die heute in der Erziehungswissenschaft als „Kulturtechniken“ bezeichneten Grundkenntnisse nunmehr besser als „Gesellschaftstechniken“ interpretiert werden. Daß sie dann außerdem noch die Erarbeitung kulturspezifischer Dinge ermöglichen, kann diese Interpretation aus der Sicht des Staates nicht erschüttern.

Wolff unterschied somit „gemeine“ Kenntnisse für alle, „nützliche“ Kenntnisse als Weiterschulung und schließlich Wissenschaften, mit relativ geringem „gemeinen“ Wert, wobei für die „Massen“ auf den Universitäten nur die Möglichkeit des nützlichen, ertüchtigenden Lernens gegeben werden sollte. Die Wohlfahrt des Landes hing nach seiner Vorstellung dann wesentlich davon ab, daß die Lernenden gut „versorgt“ würden, um verwertbare Erkenntnisse zu bekommen. Es dürften auch nicht zu viele studieren, da darunter die Wohlfahrt des Landes leiden würde,

⁶⁰ Ebd. S. 174.

⁶¹ Ebd. S. 201.

⁶² Ebd. S. 205 ff.

⁶³ Ebd. S. 215.

⁶⁴ Ebd.

weil nicht alle Absolventen untergebracht werden könnten⁶⁵. Dann sollte der Akademie der Wissenschaften das Recht gegeben werden, die gefundenen wissenschaftlichen „Wahrheiten“ über die sehr nützlichen Dinge des Lebens und über die Einrichtungen des Staates verbreiten zu dürfen. Also auch die „gelehrten Leute“ wurden nach dieser Theorie zum „Besten des gemeinen Wesens“ gebraucht.

Alle hier wiedergegebenen Autoren, deren Bedeutung für Preußen außer Frage steht, machen sicher, daß der politische Zusammenhang zwischen Unterrichtsanstalten und der Staatsverfassung bereits im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts entdeckt war, wobei dieses Grundverständnis nach und nach, wie die Überlegungen von Bergius nachweisen, ausgefüllt wurde. Die Gründung der kameralistischen Lehrstühle in Preußen im Jahre 1727 zeigt deutlich, wie früh selbst in der Verwaltung begriffen wurde, daß das neue Staatssystem wissenschaftlich erforscht, gelehrt und verbreitet werden mußte. Auch die Geschichte des preußischen Landrechts erhärtet diesen Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Entwicklung der auf praktische Verwertbarkeit gerichteten Anstrengungen der Theoretiker, hier jedoch im bislang unberücksichtigt gebliebenen Bereich der Entwicklung des preußischen Rechtswesens.

4. Die Verwaltung als Träger der neuen Staatsanschauung

Mochten die Professoren auf den kameralistischen Lehrstühlen und ihre Kollegen in der Staatswissenschaft wie auch die Männer der Verwaltung selber, wie noch zu zeigen sein wird, von der Notwendigkeit der Integration der Unterrichtsanstalten in das Staatswesen überzeugt sein, diese Politik hatte die Aufgabe, die traditionellen Strukturen der Sozial- und Gemeinwesenverfassung zu überwinden.

Vorerst mußten die Landeseinwohner aller Stände dazu gebracht werden, überhaupt in den ungewohnten Kategorien der Staatstheoretiker „denken“ zu lernen. Und so findet sich in diesem Zeitraum des Übergangs in allen Institutionen des „gemeinen Wesens“ immer ein breiter Meinungsspielraum von den Anhängern der altständischen Verfassung bis zu den Anhängern des neuen Systems. Ob die Universitäten oder die Gymnasien, die Stadtschulen und die Landschulen in die Debatte kamen, immer gab es Vertreter der einen und der anderen Richtung und eine Vielzahl von mittleren Positionen. Wollten die einen alles vom „Staat“ abhängig machen, so wollten die anderen ihre Autonomie bewahren.

So klar die Erfordernisse einer staatlichen Schulhoheit für die Theoretiker des Staates auch waren, so schwierig wurde die Durchsetzung des Anspruchs der bürgerlichen Gesellschaft auf die Schule, die bis dahin eine ständische oder korporative Einrichtung gewesen war. Selbst in den Universitäten wurde die Notwendigkeit zur Staatsorientierung keineswegs

⁶⁵ Ebd. S. 233.

schnell begriffen. Die Studenten z. B. verstanden nach der Einführung des Allgemeinen Landrechts von 1794 nicht, warum sie auch in Zukunft die alten, verstaubt wirkenden Pandekten zu lesen hatten⁶⁶, und daß der Staat vermehrtes Gewicht auf das Studium der lateinischen Sprache legen mußte, wollte er die nach der polnischen Teilung eingegliederten Gebiete verwalten. Einheitlichkeit und Vielfältigkeit, Tradition und neue Theorie, „Schlendrian“ und Reformeifer standen sich gegenüber, und die Vorstellung von einem einheitlich verwalteten und geordneten Staatswesen schien eher eine Illusion zu sein, denn Wirklichkeit werden zu können.

Die Vereinheitlichung der einzelnen preußischen Territorien, deren Entwicklungszustand historisch bedingt erheblich unterschiedlich war, zu einem Staatswesen machte andauernde Schwierigkeiten. Die kleinen Herrschaftsbezirke sollten zwar in größeren Verwaltungseinheiten, die ständischen oder korporativen Schuleinrichtungen zwar in einer übergreifenden Staatsschule aufgehen, doch mußten dazu, da es keine Vorbilder gab, erst die Wege gefunden werden. Der Vielfalt regionaler Entwicklungen und Traditionen wurde das neue Verwaltungssystem aufgesetzt, wobei die Friktionen zwischen dem alten Gemeinwesen und der neuen „bürgerlichen Gesellschaft“ preußischer Nation auch im Schulwesen deutlich werden mußten.

Die preußische Verwaltung war bei allen inneren Reformen der Träger der Staatsidee und damit auch der Träger der neuen Vorstellungen von den Schulen. Sie mußte die Widerstände in den Einstellungs- und Erwartungshaltungen der Bevölkerung überwinden. Die „patriotische“ Erziehung sollte, wie noch zu zeigen sein wird, den notwendigen Einblick in die Ordnung des Systems vermitteln, um die Staatswerdung zu fördern. Oder in dem bereits beschriebenen Zusammenhang von Schule und Wirtschaftsentwicklung dargestellt: Es nützte nichts, die Einrichtung von Fabriken als notwendig zu erkennen, es mußte in der Bevölkerung die Bereitschaft geweckt werden, in diesen Gebilden auch zu arbeiten. Die Arbeitskräfte mußten beschafft und geschult werden⁶⁷. Auch die neuen Schulen mußten erst entwickelt werden.

Die geplante Entwicklung des Staatswesens verlangte damit die Entwicklung des Bewußtseins von der Notwendigkeit staatlicher Maßnahmen. Das eigene oder ständische Interesse mußte hinter das des Gemeinwohls zurücktreten. Carl August von Struensee, Professor der Staats-

⁶⁶ Friedrich Leopold von Kircheisen, Wie sollen die Herren Kammergerichtsreferendarien ihr praktisches Studium ordnen und ihr Amt führen? In: Allgemeine Juristische Monatsschrift, Bd. 4 (1807) S. 65 ff. Kircheisen war preuß. Justizminister.

⁶⁷ Hünze, Arbeiterfrage. Noch 1804 beschrieb ein Pädagoge die Unfähigkeit des Handwerkers zum „industriösen“ Arbeiten, weil er nur gewöhnt sei, „maschinenmäßig, nach dem Schlendrian“ zu arbeiten, wie er es bei seinem Meister abgesehen und geübt hatte. An Nachdenken, Verbesserung der Hilfsmittel, „Erfindung neuer Kunstgriffe“, an die „Vervollkommnung der Produkte“ sei nicht zu denken. Bernhard Heinrich Blasche, Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie usw. Schnepfenthal 1804, S. 9.

wissenschaften und späterer preußischer Finanzminister, entwickelte dazu im Jahre 1790 anhand des Fabrikenproblems den folgenden Gedanken- gang, der den Konflikt zwischen Eigen- und Gemeinnutz bloßlegte. „Der Fabrikenzwang ist lästig, und scheint ungerecht und widernatürlich. Einen Theil meines Vermögens muß ich dem Staat abgeben, warum soll ich mit dem übrigen nicht machen dürfen, was ich will? warum nicht kaufen was ich will? Richtig, wenn man die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft einzeln betrachtet; nicht aber zusammengekommen als ein Ganzes. Der Staat muß möglichst viele Menschen haben, die sich hinlänglich nähren können; muß Kräfte gegen seine Nachbarn, folglich Geld haben. Dies ist ohne Fabrikensystem nicht möglich.“ Struensee setzte diese Gedankenkette dann fort und wies auf die gegenwärtige Lage in anderen Nationen hin. „Ein bloß ackerbauernder Staat kann izt in Europa nicht mächtig und blühend seyn. Beispiel von Preußen. Gegensatz von Polen.“ Er schloß dann: „Am Wohl des Staates hat aber jeder einzelne Bürger Theil, gewinnt selbst dadurch, und ist sehr dabei interessiert, daß der Staat mächtig und blühend sey. Größere Pflicht des Staatsmanns nun aber auch, für die Vollkommenheit der inländischen Fabriken zu sorgen“⁶⁸, womit der Kreislauf des Systemdenkens wieder geschlossen war.

Eine solche Gedankenkette, die von der Gewohnheit traditioneller Weltsicht radikal abwich, sollten die Bürger der künftigen Gesellschaft jeder für sich in allen für den Staat wichtigen Lebensbereichen, also auch für die Schulen, entwickeln können. Genau hier lag die Aufgabe der Verwaltung, die älteren Vorstellungen und Haltungen altständischer Weltinterpretation abzulösen und die Bürger an den „Staat“ zu binden, wobei die Gebildeten als erste diesen Sachverhalt zu begreifen schienen. In den „Moralischen Wochenschriften“ wurde ihnen schon seit etwa 1730 das neue Staatsverständnis eingefloßt; die Bürger schlossen sich an. Bemerkenswert ist dabei, und es erinnert an die Gedanken Wolffs, daß dabei die Auffassung herrschte, daß „der Bürger, wie überhaupt der gemeine Mann, ... in seinem Bereich, in seinem Amt und Stand redlich zum gemeinen Besten beitragen [soll], ohne sich um das politische Geschäft zu kümmern“⁶⁹. Dieses blieb dem Monarchen und der Verwaltung übertragen.

Politik im Volk konnte nur schädlich sein; das war damals die weit verbreitete Ansicht. Da das „vernünftige“ Tun des einzelnen nunmehr jedoch die alte, christliche Vorstellung, „daß die bestehenden Ordnungen dieser Welt von Gott seien und die Obrigkeit Recht und Vollmacht von ihm habe“⁷⁰, substituieren sollte, mußte die Vernunft dominieren, wobei der

⁶⁸ Carl August Struensee von Karlsbad, Ist der Fabrikenzwang nöthig, und also gerecht und weise? (1790). In: ders., Abhandlung über wichtige Gegenstände der Staats- wirtschaft. Bd. 3. Berlin 1800, S. 537 ff., hier nach dem Inhaltsverzeichnis zitiert und entwickelt.

⁶⁹ Vgl. Wolfgang Martens, Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. 2. Aufl. Stuttgart 1971, S. 329.

⁷⁰ Ebd. S. 331.

Glaube in die Gefahr kam, im politischen System der „bürgerlichen Gesellschaft“ an den Rand gedrängt zu werden.

Gerade diese Befürchtung stützte, wie noch im einzelnen gezeigt wird, die Anhänger des alten *ordo*. Doch es ist festzustellen, daß die Masse der Untertanen von der Veränderung zum Staat und dem neuen System nichts bemerkte. Zwar berichteten die Zeitschriften immer wieder über derartige Absichten, doch wer las schon? Zwar mögen die in diesem Jahrhundert gegründeten „Patriotischen Gesellschaften“⁷¹ diesem Zweck gedient haben, doch nur langsam setzte sich das Bild des „Gemeinwohls“ im Bürgertum fest. Die Bauern hielten immer weiten Abstand; die unterbürgerlichen und unterbäuerlichen Schichten hatten wegen mangelnder Bildung keinen Zugang dazu. Für die Masse der Untertanen blieben damit der Amtmann, der Gutsherr und auch der Prediger weiterhin Obrigkeit im biblischen Sinne⁷². Noch um 1800 dürfte der Begriff Staat damit nur den Gebildeten bekannt gewesen sein. Auch die Mehrzahl der Geistlichen interpretierte ihr Amt weiter in gewohnter Weise, so daß sich dieser Stand später z.B. nie damit abfinden konnte, die Schulaufsicht als eine weltliche Verwaltungstätigkeit anzusehen. Die Schule blieb für sie — wie für viele andere — ein *annexum religionis*.

Was die Verwaltung in Berlin dachte, kam nur wenigen zu Ohren. Mochten dort die neuen Systeme entwickelt werden, so bestimmten dennoch weiterhin die herrschaftlichen Traditionen ungebrochen das alltägliche Leben; dieses sollte bei allem Reformeifer der Zeit nicht übersehen werden. Ob es den Bereich des häuslichen Wirtschaftens betraf oder die regionalen Wirtschaftsverhältnisse, das Rechtswesen oder die lokalen und territorialen Verwaltungen: überall lebte die alte Zeit weiter. Holte die Verwaltung in Berlin Fachleute ins Land, um neue Technologien zu vermitteln, so stießen diese auf eine gegen jede Neuerung eingestellte Bevölkerung. Wurde eine neue Maschine aufgestellt, so fanden sich keine brauchbaren Arbeiter, und zugleich wurden Klagen laut, daß den Leuten damit die Arbeitsplätze weggenommen würden⁷³. Niemand konnte sich

⁷¹ Vgl. Hans Hubrig, *Die patriotischen Gesellschaften des 18. Jahrhunderts*. Weinheim 1957; *Die Patriotische Gesellschaft zu Hamburg 1765—1965. Festschrift der Hamburgischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe*. Hamburg (1966); Thomas Nipperdey, *Verein als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert*. In: *Geschichtswissenschaft und Vereinswesen im 19. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte historischer Forschung in Deutschland* von Hartmut Brockmann u. a. Göttingen 1972, S. 1 ff.

⁷² Vgl. dazu: Julius Hoffmann, *Die „Hausväterliteratur“ und die „Predigten über den christlichen Hausstand“*. Lehre vom Hause und Bildung für das häusliche Leben im 16., 17. und 18. Jahrhundert. Weinheim 1959. Hierzu auch die „bürgerlichen Katechismen“, die die lutherische Lehre aufnahmen, wie auch die Katechismen selbst, die bis in die Gegenwart dieser Auffassung verbreiten. Über die Obrigkeiten vgl. auch: Roeßler, *Entstehung*, S. 37 ff. Hier ist die ganze „*societas domestica*“ und „*societas civilis*“ beschrieben. Vgl. auch die Einzelbeiträge in: Gunther Wolf (Hrsg.), *Luther und die Obrigkeit (Wege der Forschung, Bd. 85)*. Darmstadt 1972.

⁷³ So z.B. Friedrich Eberhard von Rochow, *Aber die Landleute müssen doch auch leben?* In: *Berlinische Monatsschrift*, Bd. 17 (1791) S. 327 ff. Hier wird die Angst vor

leicht vorstellen, daß durch die Landesentwicklungspolitik auch Arbeit geschaffen wurde.

Der Konflikt zwischen alter und neuer Gesellschaftsordnung reichte dabei bis in die Verwaltung. Wurden hier Bürgerliche angestellt, so beschwerten sich Adelige über die Verdrängung aus angestammten Positionen⁷⁴. Auch hier war das Ständedenken dominierend, wie andererseits Übergänge von einem Stand in den anderen, also gesellschaftliche Mobilität, mit großem Erstaunen beobachtet wurden; der Freiherr vom Stein sah in der Bekämpfung der sozialschädlichen Folgen dieser Mobilität eine Aufgabe der Verwaltung⁷⁵. Nicht vergessen werden darf bei diesen Reaktionen auf die Reformansätze die durch die Französische Revolution auch in Preußen verbreitete Furcht vor Konflikten in der Gesellschaft. Schon allein deswegen wurde die Notwendigkeit einer patriotischen Erziehung verstärkt gesehen.

Bei allen Reformen, die aus der Sicht der Verwaltung her gesehen, auch im Schulwesen nur zögernd und zunächst auch relativ konzeptionslos begannen, bedeutete — und dies muß mit Nachdruck festgestellt werden — der Anfang der Einordnung der Schule in die Staatszwecke dennoch den Beginn einer nicht mehr aufzuhaltenden Entwicklung. Einmal mit der Rationalisierung der traditionellen Lebensbezüge in der Bevölkerung angefangen zu haben bedeutete, diesen Weg zu Ende gehen zu müssen, um das System Staat zu stabilisieren. Gleiches galt für die Schulen.

Die Bildung des Nationalstaats Preußen erzwang Maßnahmen zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umstrukturierung, z. B. war Geld „Vorrat an Politik“⁷⁶. Ein leerer „Tresor“ brachte die Gefahr einer Staatskrise, so daß die Politik — hier als Kunst verstanden, „mit allen geeigneten Mitteln stets den eigenen Interessen gemäß zu handeln“⁷⁷ — auf die Staatserhaltung gerichtet sein mußte. Friedrich II. nahm deswegen auch die Ergebnisse der Wissenschaftler mit „Studium“, „geistiger Sammlung“ und „angestrengtem Fleiß“ in seine Staatsbildungspläne auf⁷⁸,

Maschinen ausgedrückt. Vgl. auch: Carl Ergang, Friedrich der Große in seiner Stellung zum Maschinenproblem. In: Beiträge zur Geschichte der Technik und Industrie. Jahrbuch des Vereines Deutscher Ingenieure hrsg. von Conrad Matschoss. Bd. 2. Berlin 1910, S. 78 ff. Die Maschine verstieß durch ihre auf Einsparung von Arbeitskräften gerichtete Produktivität gegen den merkantilistischen Grundsatz von dem Reichtum einer zahlreichen, gewerblich tätigen Bevölkerung.

⁷⁴ Z. B. [?] Ramdohr, Über das Verhältnis des anerkannten Geburtsadels deutscher monarchischer Staaten zu den übrigen Klassen ihrer Bürger, in Rücksicht des Anspruchs auf die ersten Staatsbedienungen. In: BM, Bd. 17 (1971) S. 124 ff., 250 ff. Vgl. Rosenberg, Bureaucracy, S. 137 ff.: The bureaucratic nobility.

⁷⁵ Heinemann/Rüter, Projekt, S. 63 f.

⁷⁶ Christoph Goßler, In welchem Sinn ist die Preussische Monarchie ein militärischer Staat? In: BM, Bd. 19 (1972) S. 223 ff. Auf diesen Aufsatz wird noch näher eingegangen.

⁷⁷ Friedrich II., Das politische Testament von 1752. In: Gustav Berthold Volz (Hrsg.) und Friedrich von Oppeln-Bronikowski (Übers.) u. a., Die Werke Friedrichs des Großen in deutscher Übersetzung. Bd. 7. Berlin 1913, S. 143.

⁷⁸ Ebd. S. 143.

womit die Anwendung der theoretischen Ergebnisse eingeleitet wurde. Da die Theoretiker der Schule dabei einen wirtschafts- und gesinnungsfördernden Beitrag zuerkannten, war es nur konsequent, wenn diese Interessen zum Leitziel des Verwaltungshandelns erhoben wurden.

Wenn es gelingen sollte, durch Erziehung und Unterricht den „Profit“ des Staates zu erhöhen, dann war eine Reform des Erziehungswesens genau so nützlich wie die Errichtung einer neuen Fabrik. So gesehen befanden sich die bislang für die Verwaltung mehr oder weniger im Randfeld stehenden Unterrichtsanstalten innerhalb ihres Interesses. Es galt, die Anregungen der „Policeywissenschaft“ aufzunehmen und die Fehler der alten Erziehungsanstalten offenzulegen, diese zu verbessern und der staatlichen „Regie“ zuzuführen.

So einfach der Ansatz einer staatlichen Schulpolitik im nachhinein auch erscheint: sie zu einem ersten geschlossenen theoretischen Konzept zu entwickeln, dauerte über 15 Jahre. Erst dann waren die Entwürfe fertig, konnte mit ihrer Verwirklichung begonnen werden. Das Oberschulkollegium wurde gegründet und die alten Ordnungen und Einbindungen der Schule in das ständische Gemeinwesen konnten nach und nach aufgehoben werden.

Für die „niedereren“ oder „deutschen“ Schulen in Stadt und Land bedeutete dies, daß ihre Konzeption als Kirchengemeindeschule verändert wurde. Hatten sie bis dahin die Aufgabe gehabt, die Kinder zu guten Christen zu erziehen und ihnen die Welt und die Lebensregeln anhand des Katechismus zu erklären⁷⁹, so wurde nunmehr der „bürgerliche Katechismus“ wichtiger.

Daß mit dieser Veränderung des Unterrichtszieles zugleich eine ganze Erziehungswelt umgestaltet wurde, war in diesem Prozeß nur wenigen bekannt⁸⁰. Schule, Haus- und Gemeinwesen standen in einem engen Verbund, wie dieses von Roeßler nachgewiesen worden ist. Wurde auch nur ein kleines Stück in diesem Erziehungsfeld geändert, so wandelte sich die gesamte Struktur in einer unaufhaltsamen Kettenreaktion, wobei es die neue Aufgabe der Verwaltung wurde, die mit der Schule in Gang gesetzten Reformen und Aufklärungen kontrollierbar ablaufen zu lassen, um Revolutionen zu vermeiden⁸¹. Die Verwaltung ihrerseits war damit unlösbar mit der Entwicklung des modernen Erziehungswesens verbunden. Sie mußte die Schulen der altständischen Welt in ein vom Staat ver-

⁷⁹ Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 62 ff.

⁸⁰ Die Schulmänner der Zeit versuchten sich in diesem Feld zurechtzufinden, ihre Äußerungen lassen sich zusammensetzen zu einer Interpretation der Erziehungsfelder. Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 61 ff., 243 ff.

⁸¹ Gemeint ist hier die aus der Uminterpretierung der Weltbezüge resultierende Unsicherheit, wie sie durch den Rationalismus der Aufklärung entstand. Die ständische Welt mußte erst in die „bürgerliche Gesellschaft“ als System überführt werden, sonst konnte unter „Freiheit“ im Gefolge der Französischen Revolution, Freiheit von allen Bindungen verstanden werden. Vgl. Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. S. 124 f.

antwortetes Schulsystem überführen. Dies war die Konsequenz kameralistischer Schultheorie.

5. Die Kritik an den höheren Schulen

Wie die niederen Schulen der Zeit vor den hier noch zu beschreibenden Reformansätzen, so entsprachen auch die Lateinschulen keinesfalls den neuen Anforderungen. Anstatt daß sie ihre Schüler zu einer größeren Einsicht und „Aufklärung“ führten und ihnen nützliche Dinge zum Wohl des Staatsganzen beibrachten, wurde hier eine Unmenge Latein gelernt, wodurch die Lehrer die Einführung der Schüler in den „gelehrten Stand“ zu erreichen suchten. Es gab zu wenig „Realschulen“, wie sie als Muster in Berlin durch den Oberkonsistorialrat Hecker seit 1747 entwickelt wurden⁸².

Gerade Bergius führte diese Schule bei der Dreifaltigkeitskirche lobend an und interpretierte deren Struktur⁸³, womit auch der Zusammenhang zu seinen übrigen Überlegungen wieder hergestellt wird. In dieser Schule würden in der „mechanischen Classe“ die Kinder einen Unterricht von „Werkstätten, Instrumenten und Handwerksgeräthen“ erhalten, von „Kupfer- Meßing- und Eisenhammern; von allerhand Arten der Uhren, von Getreyde- Papier- Wasser- Roß- Wind- Walk- und Handmühlen; vom Pfluge und von andern zum Ackerbau erforderlichen Instrumenten ect.“. Die Kinder würden mit Meistern und „Profeßionisten“ in Kontakt gebracht und für die Gewerbe vorbereitet, und in der „geometrischen Classe“ würde sie das „nöthigste von der Mathematik gelehrt“, wie in der „Architectur- und Bauclasse“ die Grundlagen der Baukunst erklärt würden. In der „geographischen Classe“ würde Länderkunde betrieben, die Landesbeschreibung vorgenommen. Die „Naturalien- oder physikalische Classe“ vermittele die einfachsten Kenntnisse der Natur, des Lebens von Pflanzen und Tieren, Grundkenntnisse vom menschlichen Körper zur Erhaltung der Gesundheit, auch Kenntnisse von wichtigen Lebensmitteln, Gebrauchsartikeln, Metallen, Bergwerken usw. In der „Manufactur-Commerciens- und Handlungsclasse“ werde die Nutzung der Naturprodukte gezeigt, das Maß-, Gewichts- und Münzwesen interpretiert, in Textilienherstellung und -verarbeitung eingeführt. Auch werde in die Correspondenz eingewiesen und erklärt, welche Waren in Preußen, welche anderswo hergestellt würden. In der siebten, „ökonomischen Classe“ werde die Jugend in „Land- Stadt- und Hauswirtschaft“ unterrichtet, auch Baumzucht und Seidenbau betrieben. In der achten und letzten Klasse, der „Curiositäten- und Extraclasse“, würden restliche Dinge beigebracht, wie z.B. die Heraldik, die „denkwürdigen Alterthümer“, Reisebeschreibungen, Astronomie und Kalenderkunde.

⁸² Hugo Gotthard Bloth, Johann Julius Hecker (1707—1768) und seine Universal-schule. Dortmund 1968.

⁸³ Bergius, Policy, Bd. 8 (1774) S. 102 ff.

Die Heckersche Anstalt in Berlin war damit für den Theoretiker ein nachahmenswertes Beispiel der nützlichen Vorbereitung von Schülern, zumal diesen auch andere Beschäftigungen wie Bewegung, Drechseln, Glasschleifen und dergl. geboten würden. Lateinische Klassen und französischer Unterricht ergänzten das Schulsystem, das unter ständiger Aufsicht sich entwickle und unter der Oberleitung von „ein paar königlichen Ministern und Räthen“ stünde.

Die Lateinschulen der Zeit, so stellte Bergius dann fest, hielten mit dieser Schule nicht mit. Nur bei den wenigsten könne ihre Einrichtung „gebilligt“ werden. Da die Schüler zu guten und nützlichen Bürgern zu erziehen seien, müsse sowohl das Herz als auch der Verstand gebildet werden. Zu sehr würde in den Lateinschulen sprachliche Fertigkeit mit Verstandesbildung gleichgesetzt; außerdem fehle die innere Ordnung in den Schulen. Das Kind könne hier gar nicht denken lernen, da es vollgestopft werde mit Latein, kaum daß es deutsch und lateinisch lesen gelernt hätte. Ein wenig Übersetzen sei dann das Ziel, an eine „Erklärung und moralische Anwendung“ werde nicht gedacht, damit sei dieses Kind für seine künftigen Aufgaben im Staate nicht ausgerüstet. „Viele Jahre werden mit dem Unterricht der Sprachen zugebracht, da man doch darzu nur einige wenige Jahre nöthig haben würde, wenn man die alte, in purem Auswendiglernen bestehende, und mit beständigem Prügeln und Schlagen vergesellschaftete, pedantische Lehrart ablegen wollte.“⁸⁴ Über ein wenig Gedächtniswerk kämen die Lehrer hier nicht hinaus. Die öffentlichen Schulexamina seien mehr oder weniger „Betrügereyen“, da alles vorher eingeübt worden sei.

Die Folgen dieser mangelhaften Ausbildung, wie sie hier unter dem bereits näher verdeutlichten kameralistischen Aspekt beschrieben wurde⁸⁵, waren dann, daß die jungen Studenten völlig unausgebildet auf die Universitäten gingen, dort die Freiheit mißbrauchten, sich „Ausschweifungen“ und „Lastern“ hingäben, „und also mit Vorsatz sich dahin bestreben, böse und unnütze Bürger des Staats zu werden“. Die Quelle dieses Übels läge ganz allgemein darin, daß „eine so wichtige Sache vor den Staat“ als für geringschätzig angesehen werde. Die Lehrer würden schlecht besoldet, müßten in Kummer und Not ihr Leben durchbringen, denn: „Ein Candidatus Theologiae, der auf [der] Universität einen Fehltritt begangen, der ihm die Thüre zur Canzel versperret, bleibet noch allemal würdig genug, ein Schulamt zu bekleiden.“⁸⁶

Wenn die Ergebnisse altständischer Schulbildung tatsächlich so gewesen wären, wie sie Bergius beschrieb, dann hätte Preußen wohl kaum die Chance zur Staatsbildung gehabt. Denn auch in den Ritterakademien

⁸⁴ Ebd. S. 105.

⁸⁵ Zur Struktur der Gelehrtschulen vgl.: Roeßler, Entstehung, S. 101 ff. Bergius unterschlug bereits in dieser Zeit einsetzende Reformen. Vgl. Rethwisch, Zedlitz. Die gegen Ende des Jahrhunderts einsetzenden Revisionen der gelehrten Schulen zeigen jedoch immer noch mehr Verfall als Blüte. Vgl. Schwartz, Gelehrtschulen.

⁸⁶ Bergius, Policey, Bd. 8 (1774) S. 106.

und den „Gymnasia illustria“ waren die Verhältnisse — nach einem von Bergius zitierten Bericht des Berliner „Policeydirectors“ Philippi — ähnlich, wenn auch nicht ganz so schlimm. Die Ritterakademien hielt Bergius denn auch für brauchbarer, wenn hier auf die Herzensbildung geachtet werde⁸⁷; der „militairische Fus“ der Einrichtung werde für Nützlichkeit sorgen. In den Gymnasien dagegen müßten die öffentlichen Collegia genauso gut unterrichtet werden wie die privaten (für die die Professoren Geld bekämen), denn schließlich erhielten die Professoren ein „öffentliches“ Gehalt. Den Schülern müßte die Möglichkeit gegeben werden, in den einzelnen Klassen schneller aufzusteigen (Jahrgangsklassen gab es noch nicht). Zu sehr seien auch die Schulordnungen nach den Köpfen der Schulvorsteher gemacht und nicht nach den Notwendigkeiten. Hier sollten doch alle Lehrer gleichgestellt werden.

Von der traditionellen inneren Struktur gerade dieser Schulen begriff Philippi anscheinend nichts⁸⁸, wie überhaupt die kameralistische Denkweise den Blick auf die Sinnhaftigkeit der zu verändernden Institutionen versperrte. Nicht auf die Verbesserung der alten Schulzwecke kam es ihm jedoch an, sondern auf die Heranziehung der Erziehung zum Staatszweck. In die Lateinschulen sollte künftig ein praktischer Unterricht eingeführt werden, der die theoretische Schulung ergänze. Außerdem könne wie im Carolinum zu Braunschweig auch hier der Unterricht in den „Anfangsgründen der Policy- Cameral- und ökonomischen Wissenschaften“ getrieben werden. Der Nutzen dazu liege „klar am Tage“. Es sei in allem Zeit für die „landesväterliche Vorsorge“ für diese Schulen. Auch die nötigen Finanzen für eine Reform ließen sich beschaffen.

Schließlich und endlich kritisierte Bergius auch noch die Universitäten. Hierbei stützte er sich vor allem auf von Justis Ausführungen. Es sei zu fragen, ob Universitäten überhaupt notwendig seien, da doch der Hauptteil der Wissenschaften in Privatveranstaltungen gegeben würde. Doch hielte auch von Justi die Universitäten in einem „gewissen Maße“ für erforderlich, solange „nemlich unsere jetzige Art oder Mode zu studiren fort dauerte“⁸⁹. Schließlich müsse das Geld im Lande bleiben. Dennoch sei das Verbot, ausländische Universitäten zu besuchen, wie es für Preußen seit 1751 gelte⁹⁰, nicht zu billigen. Hier werde unnötig Zwang ausgeübt, denn gute Professoren würden schon für volle Universitäten sorgen. Des weiteren würden gute „Policeyanstalten“ helfen, den Erfolg des Studiums zu sichern.

Dann entwickelte Bergius das Wunschbild einer funktionstüchtigen Universität, in der alles den Studienerfolg sicherte und Ablenkung verhinderte, denn auch die Sitten müßten gebildet werden. Schwelgereien

⁸⁷ Ebd. S. 106. Zur Struktur: vgl. Roessler: Entstehung, S. 76 ff., 129 ff.

⁸⁸ Ebd. S. 106 ff.

⁸⁹ Ebd. S. 110.

⁹⁰ Ebd. Die preußischen Universitäten mußten mindestens zwei Jahre lang besucht werden, sonst wurden die Studierenden von allen öffentlichen Ämtern ausgeschlossen. Diese Bestimmung galt über 1800 hinaus.

und Trinkereien, Unzucht und Hurerei, Schuldenmachen, Schreien, Klatuschen und Schießen, das Nachtschwärmen, Herumlaufen und Steine werfen mit dem Degen und jede Störung der öffentlichen Ruhe sollten unterbleiben. Die Duelle waren abzuschaffen⁹¹, eine Gerichtsbarkeit, die taugte, müsse eingeführt werden.

Alles dies sei wiederum eine Aufgabe der Regenten und Minister. Sie müßten auch für die Einrichtung der für die „Glückseligkeit der Staaten“ notwendigen Lehrstühle sorgen, also für die Kameral-, „Policey“- und Ökonomiewissenschaften. Ein „Canzler“ sollte alles ordnen und von Staats wegen kontrollieren, auch auf den Praxisbezug der Wissenschaft achten. Die Professoren sollten täglich statt einer nun zwei Stunden lesen. Für die Attraktivität solle durch die Anstellung von „Exercitienmeistern“ für das Fechten, Reiten usw. gesorgt werden, eine Bibliothek sei einzurichten, so wie Buchläden und schließlich auch ein geordnetes Stipendienwesen. Alles werde die Universitäten in „Flor“ setzen.

Bei der Kritik von Bergius an den Unterrichtsanstalten fällt auf, daß die niederen Schulen am meisten, die Universitäten am wenigsten radikal, gleichzeitig die lateinischen Schulen mehr, die Gymnasien weniger angegriffen wurden, also insgesamt eine Abstufung bei der nötigen Reform gemacht wurde. Genau diese Verhältnisse werden wieder angetroffen, wenn im folgenden die von der Staatsverwaltung angesetzten Reformmaßnahmen untersucht werden.

Wie z.B. bei dem Prozeß der Industrialisierung Fachleute gebraucht und ins Land geholt wurden⁹², so waren auch im Schulwesen oft die eigentlichen Innovatoren die Fachleute aus dem Ausland, wie z.B. der aus Kopenhagen zum Abt von Kloster Berge berufene Friedrich Gabriel Resewitz, dessen zwei erste Bücher: „Ueber die Versorgung der Armen“⁹³ und „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauche des gesunden Menschenverstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“⁹⁴ die Hilfe eines Mannes verhiessen, der bereits im Sinne der Staatszwecke dachte. Doch bevor die Eingliederung der Unterrichtseinrichtungen in die Landesentwicklungspolitik überhaupt erfolgte und damit erste Konsequenzen aus den Anregungen der Theoretiker gezogen wurden, mußte die Verwaltung selbst die Schulentwicklung als Aufgabe begreifen lernen. Auch dieser Prozeß, der erst die Voraussetzungen für die künftige Bildungspolitik in Preußen schuf, verlief keineswegs so einfach, wie es nach den klaren Vorstellungen der Kameralisten erhofft werden konnte. Gerade hier gab es die ersten Konflikte mit der Tradition zu überwinden, weil zunächst der Rang der Schulentwicklungspolitik erhöht werden mußte.

⁹¹ Ebd. S. 115 ff. Deswegen war den Studenten das Degentragen verboten worden, was sie als Ehrverlust interpretierten.

⁹² Für andere Bereiche vgl. Ernst Opgenoorth, „Ausländer“ in Brandenburg-Preußen als leitende Beamte und Offiziere 1604–1871. (Beiheft 28 zum Jahrbuch der Albertus-Universität Königsberg i. Pr.) Würzburg 1967.

⁹³ Kopenhagen 1769.

⁹⁴ 2. Aufl. Kopenhagen 1776. Auf Resewitz wird noch eingegangen werden.

II. Die Verwaltung vor der Aufgabe einer Reform des gesamten Unterrichtswesens

1. Die Veröffentlichung des Zedlitzschen Schulplans am Ende des Friederizianischen Zeitalters

Seit dem 18. Januar 1771 waren dem Wirklichen Geheimen Etats- und Justizminister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz die Kirchen- und Schulangelegenheiten der preußischen Staaten in ihrem Hauptumfang übertragen worden. In Berlin gab es zu dieser Zeit noch kein Kultus- oder Unterrichtsministerium. Diese Angelegenheiten wurden von einem Justizminister im Staatsrat departementsweise mitverwaltet, so daß von Zedlitz sich neben seinen juristischen Verwaltungsaufgaben mit einer Vielzahl kleinerer Ressorts zu befassen hatte. Im Jahre 1787, kurz vor seinem Rücktritt, gehörten zu seinem Amtsbereich: „das ganze geistliche Departement in lutherischen Kirchen- und Schulsachen, allen die Stifter und Klöster, auch katholische Geistlichkeit angehende Sachen, das Präsidium des lutherischen Oberkonsistorii und des Churmärkischen Ober-Amts-Kirchen Revenüendirectorii, das Curatorium der Dreifaltigkeitskirche, das Armendirectorium, das Directorium der Bibliothek, Kunstkammer und des Medaillencabinetts, das Obercuratorium der Universitäten, die Concurrenz bei den reformirten Kirchen- und Schulsachen in Schlesien und Westphalen, wie auch bei der zwischen beiden Religionsverwandten sich ereignenden Collissionen . . .; auch ward er unterm 28sten Februar ej.a. [1771] zum Chef des Schuldirectorii, des Joachimsthalischen Gymnasii und 1772 zum Präsidenten bei dem Ober-Accise- und Zollgericht ernannt; 1785 trat er das Criminaldepartement ab und erhielt dagegen das Justizdepartement von Magdeburg, Halberstadt, Minden, Cleve und Ostfriesland“¹.

Zedlitz' Aufgabenkreis umfaßte also von der Justizaufsicht über die Aufsicht von Kirchen und Schulen vorwiegend der lutherischen Konfession bis hin zur Aufsicht über das Armenwesen große Teile des Bereichs,

¹ Christian August Ludwig von Klaproth/Carl Wilhelm Cosmar, *Der Königlich Preussische und Churfürstlich Brandenburgische Wirkliche Geheime Staats-Rath an seinem zweihundertjährigen Stiftungstage den 5. Jan. 1805* usw. Berlin 1805, S. 452 f. Weitere Ämter hatte er 1771 abgegeben. 1777 wurde er noch Präsident der beiden medizinischen Kollegien. Zedlitz löste den Etatsminister von Münchhausen ab, der sich durch die Verzögerung der Amtsentlassung des Abtes Hähn zu Kloster Berge beim Monarchen unbeliebt gemacht hatte. Vgl. Einzelheiten bei: Anton Friedrich Büsching, *Charakter Friedrichs des zweyten, Königs von Preußen*. Halle 1788, S. 62 ff., insb. S. 70; Hugo Gotthard Bloth, *Pädagoge im Vorfeld der Revolution*. Johann Friedrich Hähn (1710—1789) und die Einführung des Curriculum Scholasticum. Paderborn 1972, S. 42 ff.

der von den Theoretikern allgemein zur „Landespolicey“ gezählt wurde. Entzogen blieben ihm die militärischen Bildungsanstalten, die reformierten Schulsachen und auch diejenigen der Katholiken, so daß er keineswegs eine Gesamtaufsicht im Sinne moderner Unterrichtsverwaltung ausübte. Zur Zeit Friedrichs II. wurden vielmehr die anstehenden Verwaltungsaufgaben über Kirche und Schule unter die Justizminister verteilt. Der Minister seinerseits regelte dann die anstehenden Aufgaben seines Geschäftsbereiches im direkten Einvernehmen mit dem Monarchen selbst. Erst am 27. Dezember 1786 wurde durch Friedrich Wilhelm II. das kollegialische Prinzip eingeführt und der Justiz-Staatsrat errichtet². Die Provinz- und Departementsangelegenheiten wurden nunmehr allen beteiligten Ministern vorgetragen und gemeinsam entschieden.

Zedlitz selbst war bei seiner Berufung im Herbst 1770 Präsident der Oberschlesischen Oberamtsregierung, des dortigen Oberkonsistoriums und des Pupillenkollegiums [Waisenkollegiums], also durchaus ein erfahrener Praktiker in der allgemeinen und auch in der speziellen Verwaltung von Kirchen- und Schulsachen³. Nach seinem Studium war er 1755 als Referendar beim Kammergericht in Berlin in den Staatsdienst getreten und vom König seinen Vorgesetzten zu „besonderer Beachtung“ empfohlen worden⁴. Anfang 1759 wurde er Oberamtsregierungsrat in Breslau, 1764 bereits Präsident der dortigen Regierung, also der Justizaufsichtsbehörde.

Die Voraussetzungen zu dieser Karriere hatte von Zedlitz durch seine Ausbildung gelegt. Nach einem einjährigen Besuch der Ritterakademie zu Brandenburg an der Havel hatte er 1747 das unter dem Abt Jerusalem, einem berühmten Aufklärer⁵, stehende Collegium Carolinum in Braunschweig besucht. Diese Schule stand — wie bereits erwähnt — unter der Oberaufsicht des Kameralisten Zincke und führte als einzige Anstalt der Zeit die Kameral-, „Policey“- und Ökonomiewissenschaften im Unterrichtsplan. Sonst bot sie eine Vielfalt von Bildungsmöglichkeiten, um die Schüler in einem zweijährigen Kursus auf die Universität vorzubereiten.

² Vgl. Martin Philippson, *Geschichte des preußischen Staatswesens vom Tode Friedrichs des Großen bis zu den Freiheitskriegen*. Bd. 1 Leipzig 1880, S. 171. Vgl. auch: Adolf Stölzel, *Brandenburg-Preußens Rechtsverwaltung und Rechtsverfassung dargestellt im Wirken seiner Landesfürsten und obersten Justizbeamten*. 2 Bde. Berlin 1888, hier Bd. 2 S. 307 f.

³ Er war aktiv in die Reform des schlesischen Schulwesens eingeschaltet. Einzelheiten, die hier nicht berücksichtigt werden können, in: Vollmer, *Volksschulpolitik*, S. 83 ff. Auch hörte er während seines Studiums das von Friedrich II. angeordnete Kolleg über Locke. Dies ist ein Zeichen für das frühe theoretische Interesse an der Erziehung. Vgl. Preuß, *Friedrich der Große*, Bd. 3 S. 112. Rethwisch, Zedlitz, S. 80.

⁴ Rethwisch, Zedlitz, S. 80.

⁵ Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem (1709—1789) wurde 1742 Hofprediger in Braunschweig und Erzieher des Erbprinzen. 1743 Probst, 1752 Abt, 1771 Vizepräsident des Konsistoriums in Wolfenbüttel. (1770 trat G. E. Lessing seine Stelle in Wolfenbüttel an. Dessen erziehungsgeschichtlich bedeutsamen Werke: „Die Erziehung des Menschengeschlechts“ und „Ernst und Falk“ erschienen 1779 und 1780.)

Die wissenschaftlichen Vorträge theologischen, philologischen, historischen, mathematischen, physikalischen und philosophischen Inhalts, die Anleitung zur Lektüre deutscher und fremdsprachiger Schriftsteller, schließlich auch die Schulung des Geschmacks standen ganz im Sinne des praktisch Verwertbaren und unterschieden sich damit erheblich von den Unterrichtsinhalten der damaligen auf Gelehrsamkeit gerichteten höheren Schulen⁶. Bemerkenswert an dieser Schule ist noch, daß sie der deutschen Sprache und Literatur einen Platz eingeräumt hatte und schon deswegen von Friedrich II. wohlgefällig beobachtet wurde, wie noch erläutert werden wird. Friedrich II. selbst hatte von Zedlitz schon als Student anläßlich eines Besuches in Halle kennengelernt; immerhin war er Schlesier, und zum König haltende, preußisch gesinnte Männer waren in diesem erst wenige Jahre zuvor eroberten Landstrich selten.

Von Rethwisch ist bereits festgestellt worden, daß von Zedlitz die Vertragstheorie Lockescher Prägung, die Idee von der Teilung der Gewalten und „der Beschränkung der Aufgaben des Staats auf Sicherung der Freiheit, des Lebens und des Eigentums“⁷ ablehnte und bei der „Thomasius-Wolffschen Doktrin von dem Absolutismus des Fürsten und von der Staatsomnipotenz“ verharrte. Wie schon gezeigt worden ist, beruhte die Gemeinwesentheorie Wolffs zwar auch auf dem Vertrag, doch räumte Wolff ein, daß der größte Teil der Menschen noch nicht so weit sei, mit „Verstand und Tugend . . . aufrichtig und freywillig zur gemeinen Wohlfahrt“ beizutragen⁸. Unwissenheit und „Thorheit“ hinderten noch weitgehend „des andern Glückseligkeit“. Da es also an Verstand fehle, lasse sich auch kein „vollkommener Staat“ einrichten. Deswegen sei es Aufgabe der „Staats-Kunst“ mit Hilfe der „Wissenschaft“ und durch „ihre künftigen Bedienungen“, also durch die Beamten, „für die gemeine Wohlfahrt zu sorgen“⁹. Solange also das Volk unmündig zur Einsicht in das zur allgemeinen Wohlfahrt nötige Handeln blieb, mußte sich die Beamten-schaft unter ihrem Monarchen des Gemeinwesens annehmen. Direktes Produkt dieser Anschauung war die Interpretation durch Friedrich II., daß er der „erste Diener des Staates“ sei.

Nach Friedrichs II. Selbstinterpretation, z. B. im „Antimachiavell“¹⁰, konnte nur der Monarch selber die traditionell geformten und immer noch von ständischen Auffassungen geprägten Gemeinwesen zu einem modernen Staatsgebilde zusammenführen. Der Regent, der in diesem Staatsplan in der Mitte der Reform saß und die Verwaltung kontrollierte¹¹, konnte sich niemals auf seine Verwalter verlassen, da diese nie den Staat allein als Ziel ihrer Handlungen ansahen. Schließlich gab es die Korruption, die

⁶ Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 95 ff.

⁷ Rethwisch, Zedlitz, S. 80.

⁸ Wolff, Vernünftige Gedanken, Vorrede.

⁹ Ebd.

¹⁰ In: Volz/Oppeln-Bronikowski, Werke, Bd. 7 S. 3 ff.

¹¹ Vgl. hierzu die Verwaltungspraxis, wie sie dokumentiert worden ist in den Acta Borussica. Vgl. auch: Philippson, Geschichte, S. 6 ff.

„Unterschleife“ von Geldern usw. in einem so hohen Ausmaß, daß der Finanzminister noch in späterer Zeit dafür einen bestimmten Prozentsatz in die Kalkulation der Staatsfinanzen aufnahm¹².

Minister waren für Friedrich II. deswegen „Werkzeuge“, die er als Vollstrecker eines „höheren Willens“ benutzte, deren er sich nur mit Menschlichkeit bedienen wollte. Aus dem Sachverstand der Minister sollten Anregungen zum Vorteil des Staates gezogen werden, nur so konnte der Monarch für das „salus publica“, das „bonum commune“ oder die „gemeine Wohlfahrt“ sorgen. Nur nach seinem Plan wollte der König die Interessenkonflikte entscheiden. Nur er konnte die Übersicht über die Landesverwaltung haben, nur er konnte deswegen über Reformen entscheiden. So stand ihm allein zu, sich über den Nutzen von Erziehung eine Meinung zu bilden und sie mit den Notwendigkeiten des „Systems“ in Einklang zu bringen¹³. Deswegen gab es keine Kollegialität unter den Ministern, und von Zedlitz stand immer im Spannungsfeld zwischen dem Monarchen und dem auf Reformen drängenden Publikum oder zumindest doch den Wunschvorstellungen in der „Öffentlichkeit“¹⁴. Wie spannungsreich dieses Dienstverhältnis war, hatte er am Arnoldschen Prozeß 1779 erfahren. Hier zog er sich durch seine Weigerung, die Gerichte zu beeinflussen, die Ungnade Friedrichs II. zu, ohne daß sich sichtbare Ergebnisse für die Verwaltungstätigkeit im Schulwesen feststellen lassen¹⁵. Ohnehin mußte von Zedlitz mit den Lieblingsvorstellungen zurechtkommen, die der Monarch über die Bildungsanstalten hegte¹⁶.

Als Minister unter diesem absoluten Monarchen zu arbeiten, bedeutete, im friederizianischen Verwaltungssystem zurechtkommen zu müssen. Mit unerbitterlicher Härte ging der Regent gegen diejenigen vor, die sich nicht

¹² Vgl. Hans Heinrich Ludwig von Held, Struensee. Berlin 1805. Diesem Finanzminister zufolge mußten sich die Einnahmen nach den Ausgaben richten. Bei neuen Anforderungen habe er sogleich „mit bewunderungswürdigen Phlegma, den, ihm aus Erfahrung bekannten Verlust durch Defraudation und Contrebande, in Abzug gestellt, und erst nach diesem Abzuge, den reinen Ertrag fixiert“. Er war so realistisch, daß er selbst die Subalternen machen ließ, was sie wollten. „Er ließ jeden auf sein eigenes Risiko handeln oder schlummern, so viel er wollte.“ Das Verhältnis der Untertanen gegen das Gesetz sah er als Krieg an, nur durch Kontrollen werde das Ärgste vermieden. Der König war für ihn die „höchste Verwaltungsintelligenz“. Ebd. S. 50, 54 und 99.

¹³ Vgl. dazu: Jürgen Bona Meyer, Friedrich des Großen pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit einer Abhandlung über Friedrichs des Großen Schulreglement nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schul-Reglements, Reskripte und Erlasse. Langensalza 1885. Friedrich II. hat wohl niemals „pädagogische“ Schriften verfaßt, sondern höchstens politische. Der Wert dieses Buches liegt in seiner umfassenden Sammlung von Dokumenten.

¹⁴ Vgl. dazu die Abschnitte über die Mittwochsgesellschaft und über die Konkurrenz der Schulmänner.

¹⁵ Rethwisch, Zedlitz, S. 89.

¹⁶ Im folgenden werden nur einige Äußerungen des Monarchen herangezogen, aus denen sich die wichtigsten Konturen ergeben. Nicht berücksichtigt werden Äußerungen über Prinzerziehung und Mädchenerziehung. Die Äußerungen werden in bereits vorliegender deutscher Übersetzung herangezogen, die zur Darstellung des Denkansatzes völlig ausreicht.

in seine Gedankenwelt innerhalb der Staatsverwaltung einfügten, mochte er nach außen auch „aufgeklärt“ und „tolerant“ erscheinen und viele Freiheiten gewähren, die in anderen Staaten noch nicht üblich waren¹⁷.

Die erst vor kurzem veröffentlichten Aktenstücke aus der Zeit vom September 1772 bis zum Dezember 1777¹⁸ machen wiederum deutlich, daß sich an dieser Haltung Friedrichs II. nichts änderte und daß er die Pflicht, die er von sich selbst verlangte, auch von seinen Beamten erwartete.

Über diese Haltung ist bereits so viel geschrieben worden¹⁹, daß es eigentlich schon früher hätte verwundern müssen, warum von Zedlitz einer an ihn ergangenen Kabinettsorder vom 5. September 1779 mit dem Auftrag, sämtliche Schulen zu reorganisieren, erst am 22. Januar 1787 nachkam. War doch Friedrich II. schon am 17. August 1786 gestorben, als von Zedlitz Friedrich Wilhelm II. seine „Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen“ vorlegte, und damit in Preußen erstmalig ein Gesamtplan für ein künftig vom Staat zu verantwortendes Unterrichtswesen entwickelt worden war²⁰.

Einige Monate später, im August 1786, wurden entgegen der sonst zu beobachtenden Geheimhaltung von verwaltungsinternen Papieren die Zedlitzschen „Vorschläge“ im Hauptblatt der Berliner Aufklärung, in der „Berlinischen Monatsschrift“, publiziert²¹. Zwar war die Zeit voll von pädagogischen Reformplänen, doch mußte das Publikum verwundert sein, daß ein preußischer Minister seine Ansichten bekannt machte. Doch hatte andererseits Friedrich Wilhelm II. die Planung schon gebilligt, wie aus der fast hymnischen Einleitung durch die Herausgeber der Zeitschrift,

¹⁷ Philippson, Geschichte, S. 39 ff.

¹⁸ Die Behördenorganisation und die allgemeine Staatsverwaltung Preußens im 18. Jahrhundert. Bd. 16, T. 1. Akten vom September 1772 bis zum Dezember 1777, bearb. von Ernst Posner, Stephan Skalweit, Peter Baumgart und Gerd Heinrich. (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin beim Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin, Bd. 5, Quellenwerke Bd. 5. Acta Borussica. Denkmäler der preußischen Staatsverwaltung im 18. Jahrhundert) Hamburg/Berlin 1970.

¹⁹ Philippson, Geschichte, S. 13. „Unablässig wurde die gesamte Verwaltung bis in das geringste Detail hinunter auf das schärfste überwacht ... Der König kümmerte sich um die Reparatur des Hofwaschhauses, um jeden Gnadenthaler, der monatlich einem Invaliden bewilligt wurde, um liederliche Gastwirthe und um Straßenprügeleien ... Gegen die verdientesten Staatsdiener verfuhr Friedrich hart und rücksichtslos, ohne die mindeste Beachtung ihrer berechtigten Gefühle.“ Um diese streng auf die Trennung von Amt und Person zielenden Handlungsweisen zu verstehen, mußten sie auf dem Hintergrund tatsächlichen Verwaltungshandelns gesehen werden. Eine Untersuchung dieser Praxis würde vermutlich ergeben, daß der Spielraum der Unterbehörden sehr groß war, wenn sie die vorgeschriebenen Anforderungen erfüllten, insb. die Zahlungen an die zentralen Kassen regelmäßig leisteten. Wie sie dieses vollbrachten, war allein ihre Sache. Nur ein Bruchteil der gravamina erreichte den König, von einem rechtsstaatlichen Verhalten war die Verwaltung derzeit noch weit entfernt.

²⁰ Abdruck in: BM, Bd. 10 (1787) S. 97 ff. Auch bei: Rethwisch, Zedlitz, S. 219 ff. im Auszug.

²¹ Jedoch ohne das bei Rethwisch, Zedlitz, S. 218 f. im Auszug abgedruckte Begleitschreiben des Ministers.

Gedike²² und Biester²³, hervorgeht: „Wir haben das Vergnügen, unsern Mitbürgern und dem Auslande hier diesen dem für das Wohl seiner Staaten unermüdet sorgenden Könige vorgelegten Schulplan bekannt zu machen; und können dabei die Nachricht hinzufügen, daß unser allergnädigster König nach seiner unerschöpflichen Geneigtheit, das Beste seiner Unterthanen auf allen nur möglichen Wegen mit wahrhaft königlicher Milde zu befördern, ihn völlig genehmiget, und die zu dessen Ausführung erforderlichen Summen bewilligt hat.“²⁴

Die Aufklärer in Berlin setzten große Hoffnung in den Schulplan, verwiesen auf eine Bemerkung des Ministers von Zedlitz am Ende der „Vorschläge“ und zitierten: „Wohl dem Lande, dessen Regent erlaubt, daß ihm darüber Vortrag geschieht.“²⁵ Dann nahmen sie die Zustimmung des gebildeten Publikums vorweg und meinten: „Jeder gefühlvolle Leser stimmt gewiß mit ein in diesen Aufruf und setzt hinzu: Und wohl dem Lande, dessen obere Staatsbediente so einsichtsvoll über ihr Fach urtheilen! und doppelt wohl dem Lande, dessen Regent, so wie der Unsrige, sein Volk und Land über alles liebt und solche Vorschläge nicht nur anhört, sondern befördert und ausführt!!“²⁶

Werden diese Aussagen über den Schulplan einmal ganz wörtlich interpretiert, so könnte angenommen werden, daß Friedrich II. sich ähnliche Vorschläge bereits angehört habe, jedoch nichts für deren Verwirklichung getan hätte. Der Zedlitzsche Schulplan wäre damit solange zurückgehalten worden, bis sich die Chance der Durchsetzung ergab. Andererseits ist es genauso wahrscheinlich, daß die Planung erst zum Zeitpunkt der Veröffentlichung fertiggestellt worden war, und daß sie die Summe aller Bemühungen des Ministers um das Schulwesen enthielt.

Wird die Schulpolitik des Minister einmal im Zusammenhang gesehen, so scheint gerade die letztere Version der Realität mehr zu entsprechen,

²² Friedrich Gedike (1754—1803) wurde im Waisenhaus zu Züllichau erzogen. Studium der Theologie in Frankfurt a. O. 1776 Subrektor, 1778 Prorektor und 1779 Direktor des Werderschen Gymnasiums in Berlin. Seit 1784 zugleich KonsR. und seit der Gründung des OSK dort OSchR. 1791 wurde er Mitdirektor und 1793 Direktor des Köllnischen Gymnasiums. Gedike war seit 1790 Mitglied der Akademie der Wissenschaften in Berlin. Die Einführung des Abiturs 1788 und die Gründung des Seminars für gelehrte Schulen waren in der Hauptsache sein Werk, und eine Anzahl von Schulbüchern und Schulschriften weisen ihn als „Schulmann“ aus. Vgl. insb. seine: *Gesammelte Schulschriften*, 2 Bde. Berlin 1789 und 1795.

²³ Johann Erich Biester (1749—1816) war seit 1777 Sekretär im Büro des Ministers von Zedlitz, der seit 1771 das geistliche Departement in lutherischen Kirchen- und Schulsachen leitete. Biester wurde 1784 Kgl. Bibliothekar. Er gab seit 1783 zusammen mit Gedike die „*Berlinische Monatsschrift*“ heraus, die er nach 1797 allein unter verändertem Titel weiter publizierte.

²⁴ Zedlitz, *Vorschläge*, S. 97 f.

²⁵ Ebd. Es muß darauf hingewiesen werden, daß sich gegen Ende des friederizianischen Zeitalters erste Anzeichen der Gegenaufklärung auch in Berlin zeigten. Vgl. dazu die Pressefehde um eine Veröffentlichung von Johann Georg Zimmermann. Vgl. Valjavec, *Politische Strömungen*, S. 297 f.

²⁶ Ebd.

zumal angesichts der Freigiebigkeit des neuen Königs die berechtigte Hoffnung bestand, die zur Verwirklichung der Reform nötigen Finanzmittel zu bekommen. Ein Indiz dafür ist der im Begleitschreiben vom 22. Januar 1787 von Zedlitz erwähnte Dank für die den Universitäten zur Verfügung gestellten Gelder und die zugleich ausgedrückte Hoffnung auf gleiche Freigiebigkeit für die Frage der Schulentwicklung²⁷. „Bald aber werden auch die bewilligten Geldsummen und ihre Anwendung, nebst allen nähern Modifikationen des Plans bekannt gemacht werden können“, meinten Gedike und Biester deswegen und hofften mit allem, Preußen als einen Musterfall einer „segensvollen Regierung“ präsentieren zu können. Denn endlich würde sich der Monarch „diesem großen Punkt der Menschenglückseligkeit“, des Zustandes der Schulen, annehmen²⁸.

Für die oben aufgestellte Hypothese spricht auch die weitere Analyse der Hintergründe des Schulplans. Hatte doch von Zedlitz seit seiner Ernennung immer wieder versucht Ordnung in das Schulchaos zu bringen und Schulen nach seinen Vorstellungen zu entwickeln²⁹. Auf dem Hintergrund der kameralistischen Vorstellungen und durch Diskussionen mit den Schulmännern der unterschiedlichsten Schulanstalten, war er immer auf dem Wege, analog seiner eigenen Ausbildung im Collegium Carolinum, herauszufinden, was dem zukünftigen Staatsbürger Nützliches in den Schulen vermittelt werden könnte. Diese Einzelmaßnahmen hatten dann immer stärker die Notwendigkeit eines umfassenden Planes gezeigt. Bei Friedrichs II. Abneigung gegen Theoretiker in den Stellen von Verwaltungsbeamten³⁰, mußten jedoch zunächst praktikable Vorstellungen entwickelt werden, die weit über die bisherigen Schulverbesserungsmaßnahmen hinausgingen³¹. Schließlich schien sich bei allen Gesprächen mit den Schulmännern der Zeit ohnehin zu zeigen, daß der Vielfalt von Bedingungen im Erziehungswesen nicht mit einer imperativen Verwaltungsanordnung adäquat begegnet werden konnte. Dazu waren die Schulverhältnisse ein zu unbekanntes Feld.

Diese Fragen werden noch im einzelnen erörtert, wenn in den folgenden Kapiteln die Hintergründe dieses Schulplanes analysiert werden sol-

²⁷ Rethwisch, Zedlitz, S. 218. Friedrich Wilhelm II. war ein außerordentlicher Kunstförderer, er ermöglichte den Durchbruch der deutschen Sprache am Theater durch die Etablierung des „Königlichen Nationaltheaters“. Weitere Einzelheiten in: Philippon, Geschichte, S. 145 ff.

²⁸ Zedlitz, Vorschläge, S. 98.

²⁹ Vgl. hierzu auch den noch zu interpretierenden Versuch anlässlich seiner Aufnahme in die Akademie der Wissenschaften: Karl Abraham Freiherr von Zedlitz, Ueber den Patriotismus als einen Gegenstand der Erziehung in monarchischen Staaten. Berlin 1777. Zedlitz' Tätigkeit ist aufgrund der Aktenbestände von Rethwisch und Vollmer, Volksschulpolitik, in den Details ausführlich behandelt worden. Was zur Zeit fehlt, sind Einzelfallanalysen.

³⁰ Auf die Ausbildung von Referendaren und ihre Rückwirkung auf ihre Universitätsstudien wird noch eingegangen.

³¹ Vgl. dazu das nächste Kapitel.

len, ohne diesen selbst erst vorzustellen. Denn es erweist sich, daß die „Vorschläge“ nur dann voll interpretiert werden können, wenn zunächst das Bedingungsgefüge und der Diskussionsstand der Zeit über die Aufgaben von Schulen noch weiter erläutert werden.

2. Friedrichs II. Raisonement über das Schul- und Erziehungswesen

Die Analyse der zum Zedlitzschen Schulplan führenden Prozesse³² führt zunächst zu Friedrich II. selbst. Ganz im Sinne des um das Wohl des Landes besorgten „Landesvaters“ hatte Friedrich II. immer wieder über die Zusammenhänge zwischen Schulen und Staat Überlegungen angestellt. Seine dahingehenden Überlegungen füllen, aus seinen sämtlichen Äußerungen herausgezogen, immerhin ein ganzes Buch³³. Es gibt von ihm jedoch keinen Versuch eines Gesamtplanes, mit dem er selbst die Erscheinungen aus dem Feld der Erziehung, betrafen sie nun die Prinzen-erziehung, die Adelserziehung, diejenige der anderen Stände oder auch nur einige Einzelfragen, für die Verwaltung brauchbar zusammengefaßt hätte. Eigentlich ging es ihm stets um einen Unterricht, der den persönlichen Bedingungen des Betroffenen entsprach, wenn auch immer wieder die Klage durchkam, daß in seinem Lande, verglichen mit Frankreich, die Kulturverhältnisse noch sehr unterentwickelt seien.

Bei seinen Überlegungen galt die Kritik im leichten Unterschied zu Bergius nicht so sehr den Schulen für die Untertanen in Stadt und Land, sondern eher den weiterführenden Anstalten für den Mittelstand und den Adel. So schienen die Schulen der Adelserziehung, in denen dem jungen Adeligen der rechte Umgang mit den ihn betreffenden Bildungsgütern und Verhaltensformen beigebracht wurde³⁴, besonders eines vermissen zu lassen: die Erziehung zum richtigen Denken.

³² Vgl. auch zur Politik um die Veröffentlichung: Schwartz, Kulturkampf, S. 53 ff. Diese Darstellung ist jedoch unter antiwoellnerscher Einstellung stark überzeichnet. Vgl. die Rezension von Fritz Hartung in: Deutsche Literatur Zeitung. Bd. 46,2 (1925) Sp. 1578 f. Diesen Hinweis verdanke ich Prof. Jeismann.

³³ Meyer, Friedrich der Große, S. 187—344. Wie schon einmal erwähnt, sind diese Äußerungen über das Gebiet der Erziehung politische Äußerungen, eben „Räsonnements“.

³⁴ Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 129 ff. Hier am Beispiel der Hohen Carlsschule in Stuttgart interpretiert. Vgl. auch Friedrichs II. „Instruktion für die Académie des Nobles in Berlin“ von 1765, in: Volz/Oppeln-Bronikowski, Werke Friedrichs des Großen, Bd. 7 S. 251 ff. Diese Instruktion machte deutlich, daß der Adel für den Soldatenstand oder den Staatsdienst vorbereitet werden sollte. Französisch war dabei die Grundsprache der Bildung, Latein, Katechismus und Religion ergänzten den ersten Unterricht. Ausgiebig sollte der Sprachunterricht Rhetorik und Grammatik üben und zugleich den Geschmack bilden. Diese Aufgabe hatte auch die Kunstgeschichte. Der Geschichtsunterricht sollte zu moralischen, politischen und philosophischen Betrachtungen Anlaß geben, der Geographieunterricht im Ziel Vaterlandskunde sein. In der Metaphysik sollte bewiesen werden, daß eine Gesellschaft nicht ohne Tugend existieren kann, die nötigen Gesinnungen sollten geschult werden. Mathematik, Astronomie, Mechanik sollten das Denken schulen, ein Überblick über das Recht auf die Wirkungsweisen dieses

Der für die Offiziersstellen vorgesehene Nachwuchs brauchte kluge Offiziere, um die taktische Schlagkraft der Armee zu erhöhen; die traditionelle Erziehung reichte Friedrich II. hier nicht aus. „Von einem Ende Europas bis zum andern“ verdiene dieser Unterricht einen Tadel. „Nützliche und tugendhafte Bürger“³⁵ würden benötigt, darauf seien die Anstalten nicht bezogen. Dann bemängelte er die falsche Methode in der Erziehung vor allem in den gelehrten Schulen und in den Universitäten, vermißte die Ausbildung einer auf Selbständigkeit gerichteten Denkweise bei den Schülern und Studenten und überhaupt Methoden, die die im Elternhaus unterlaufenen Fehler wieder gut machten. Nur wenige Anstalten seien mit guten Lehrern versehen³⁶, Kandidaten der Theologie und einige angehende Juristen reichten nicht aus, sie müßten zumeist selber noch erzogen werden. Katechismus, Latein, mit Mühe und Not noch etwas Geographie und Französisch müßten dem jungen „Telemach“ reichen. Auf dem Weg aus der Schule werde er dann alles schnell wieder vergessen, „weil er lediglich den Vorsatz hatte, dem Lehrer seine Lektion auswendig herzusagen“³⁷.

Auf den Universitäten seien zwar die größten Fehler inzwischen abgestellt, meinte Friedrich II. in seinem fiktiven Brief über die Erziehung, doch würden sich durch den Eigennutz und die Trägheit der Professoren die Kenntnisse nicht so schnell verbreiten, wie dies zu wünschen sei. Der Privatunterricht der Professoren gegen hohe Honorare verhindere die allgemeine Wissensverbreitung, da nur die Reichen davon Nutzen ziehen könnten. Studenten lernten nicht, fleißig zu sein, denn Thesen und Disputationen ließen sie anfertigen oder von einem Repetitor entwerfen; ihre eigenen Arbeiten durch Umändern besser zu machen, verstünden sie nicht. Es würde nur das Gedächtnis vollgestopft, ihre Urteilskraft würde „einrosten“. In den einzelnen Fächern würden die Professoren noch längst nicht so weit sein, das beste System zu lehren, uralter Formelkram sei an der Tagesordnung, mit ausländischen Autoren werde sich zu wenig beschäftigt.

Dann kam der Monarch auf die mangelnde Bereitschaft der Adligen zum Heeresdienst zu sprechen und meinte, daß die meisten „der jungen Herren“ den Soldatenstand fürchteten, weil er in Preußen eine „wahre Schule der Sitten“ sei. Der strenge Dienst mit seinen unerbittlichen Regeln widerspreche ihnen. Deswegen müsse der Nachwuchs aus dem Kadetten-corps kommen, doch werde diese Anstalt leider nur von armen Adligen

Gebiets eingehen. Soweit war der Unterricht neuartig, er wurde ergänzt durch die Erziehung zu den adeligen „Manieren“, die helfen sollten, „dem Staate nützliche Untertanen liefern“. Der Plan wurde übrigens nicht ganz durchgeführt.

³⁵ Friedrich II., Über die Erziehung. Brief eines Genfers an Herrn Burlamaqui, Professor in Genf (1769). In: Volz/Oppeln-Bronikowski, Werke Friedrichs des Großen, Bd. 8 S. 257 ff., hier S. 257. Diese Abhandlung wurde 1770 gedruckt.

³⁶ So das Joachimsthal'sche Gymnasium in Berlin, die neue Adelsakademie in Berlin, die Domschule zu Brandenburg und die von Kloster Berge bei Magdeburg.

³⁷ Friedrich II., Über die Erziehung, S. 258.

besucht. Den reicheren nütze aber auch das Universitätsstudium nichts, wenn sie auf das väterliche Gut zurückkehrten. Viele seien der Gesellschaft nichts nütze, die Familienväter sollten hier auf eine bessere Erziehung achten, die zum Vorteil für sie selber, ihre Familien und die Gesellschaft sei.

Eine Vielzahl von Hilfen wurde vorgeschlagen; die landesväterliche Absicht war unverkennbar darauf gerichtet, den Adel selbst zu einer Verbesserung der Erziehung seines Nachwuchses aufzumuntern. Schließlich könne man doch aus dem Menschen machen, was man wolle. „Ich ärgere mich, wenn ich sehe, welche Mühe man sich in diesem rauhen Klima gibt, um Ananas, Bananen und andere exotische Pflanzen zum Gedeihen zu bringen, während man so wenig Sorgfalt auf das menschliche Geschlecht verwendet. Man mag sagen, was man will: der Mensch ist wertvoller als alle Ananas der Welt. Er ist die Pflanze, die man züchten muß, die alle unsere Mühe und Fürsorge verdient, denn sie bildet die Zier und den Ruhm des Vaterlandes.“³⁸

Daß die Anlagen der Menschen „gezüchtet“, „veredelt“ und verbessert werden konnten, daß es überhaupt möglich war, durch Erziehung zur Kultur des Menschen beizutragen, war Allgemeingut der Zeit. Friedrich II. hatte ausgiebig John Lockes Ansichten über die Erziehung von Kindern gelesen³⁹. Seither hatten immer wieder Pädagogen auf die Wichtigkeit der Erziehung hingewiesen, doch war diese Einsicht noch nicht bis zur Wissenschaft vorgedrungen; an der Universität Halle kannte man Lockes Schriften 1754 noch nicht⁴⁰. Es war deshalb durchaus verständlich, wenn der Monarch 1769 erst einmal zur Forschung aufforderte und auf seine Weise mithalf, das wissenschaftliche Nachdenken zu fördern. Andererseits vermutete er, daß durch eine gezielte Förderung der Schulreformen Erhebliches zur Durchformung seiner Staatsvorstellung beigetragen werden könne. Wie die philosophisch gebildeten Praktiker der Schule mit Hilfe einer Besinnung auf die Anthropologie des Menschen im gleichen Zeitraum nach und nach eine wissenschaftliche Pädagogik entwickelten und ihrerseits zu einer Vorstellung einer „allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“⁴¹ kamen, so sah Friedrich II. aus dem Aspekt der von ihm entwickelten Ausprägung der „Politik“ ein, daß eine Revision der Erziehungseinrichtungen auf die Dauer nicht zu umgehen war, wenn der Staat nicht leiden sollte.

Von dieser Erkenntnis bis zur Erteilung eines formellen Verwaltungsauftrags dauerte es nicht lange. Der Brief über die Erziehung erschien 1770 und wurde dem Vorgänger von von Zedlitz, Münchhausen, mit dem

³⁸ Ebd. S. 266 f.

³⁹ John Locke, Unterricht von Erziehung der Kinder und Herrn von Fenelons Gedanken von der Erziehung der Töchter. Hannover 1729.

⁴⁰ Friedrich II., Über die Erziehung, S. 260. Wahrscheinlich hatte er den Philosophieprofessor Georg Friedrich Meyer bei seinem Aufenthalt in Halle 1754 befragt.

⁴¹ Vgl. dazu den Abschnitt: Die Konkurrenz der Schulmänner.

Befehl übersandt, seinem Inhalt gemäß mit den Veränderungen der Universitäten zu beginnen. Zedlitz übernahm dann diese Aufgabe und bemühte sich in einer Vielzahl von kleinen Schritten, die Reformen voranzutreiben.

Schon 1771 begann er mit einer Revision der Franckeschen Anstalten in Halle, die dem Monarchen als Muster künftiger Schulgestaltung erschienen sein mögen, denn von Zedlitz erhielt dazu Befehl⁴². Dem Monarchen mußten die auf Nützlichkeit angelegte Organisation dieser Schulen wie auch die der Wolffschen Philosophie anhängenden jüngeren Absolventen dieser Anstalten gefallen haben⁴³. 1774 wollte von Zedlitz dann schon Einzelheiten über die Finanzierung der höheren Schulen wissen⁴⁴, immer häufiger nahm er selbst an den Schulprüfungen teil und versuchte sich einen Überblick über die innere Einrichtung jeder Schule zu verschaffen. Vor allem die Schulen in Berlin besuchte er oft. Überdies war er 1771 in Halle und 1774 in Liegnitz in der dortigen Ritterakademie, 1776 reiste er über Dessau und nach einem Besuch der dortigen Musteranstalten⁴⁵

⁴² Rethwisch, Zedlitz, S.170. Es ist bereits mehrfach auf die Musterhaftigkeit der Franckeschen Schulanstalten für die preußische Entwicklung des Schulwesens hingewiesen worden. Der pietistische Geist, die Entwicklung einer neuen Arbeitserziehung, das Prinzip der Ökonomisierung des Unterrichts führten zur Dominanz des „Nutzens“. Der Unterricht wurde mit der praktischen Arbeit verbunden, der Industrieunterricht im Waisenhaus eingeführt, wobei dieser Unterricht auf Rentabilität zielte. Franckes Ziel war, dem Staat „wohlerzogene Untertanen“ zu liefern. Vgl. dazu: Rosemarie Ahrbeck-Wothge, Zu Fragen der Arbeitserziehung und der Allgemeinbildung bei A.H.Francke; auch die anderen Beiträge in: August Hermann Francke. Festreden und Kolloquium über den Bildungs- und Erziehungsgedanken bei August Hermann Francke aus Anlaß der 300. Wiederkehr seines Geburtstages. 22. März 1963. Halle-Wittenberg 1964; Carl Hinrichs, Preußentum und Pietismus. Göttingen 1971, S.18 ff. Die Gliederung der Gesellschaft durch den Pietismus in einen „Regierstand“, einen „Lehrstand“ und einen „Haus- und Nährstand“ altlutherischer Prägung wirkte direkt auf die Ordnung der Schulen ein. „Sie haben alle dieselbe weltanschaulich-religiöse Grundlage und Bestimmung: die Auferziehung neuer Menschen in allen Ständen, die ihre methodisch in den Anstalten herbeigeführte Erweckung durch ihre dem Welttreiben abgewandte Berufsarbeit . . . im Dienste des Gemeinwohls bewähren.“ Auf die Gliederung in Ausbildungsstände wird noch einzugehen sein.

⁴³ Ebd. S. 49. Einer dieser Männer war Johann Julius Hecker (1707—1768), der in Berlin die bereits erwähnte Realschule gründete. Vgl. Bloth, Hecker, S. 14.

⁴⁴ Ebd. S. 138.

⁴⁵ In Dessau war 1771 von Johann Bernhard Basedow (1724—1790) das Philanthropin gegründet worden, wohl die berühmteste Schulanstalt der Zeit. Basedow selbst war ein rationalistischer Sonderling mit einer exzentrischen Laufbahn, die ihn von der Stellung an der Ritterakademie in Soroe über Altona nach Dessau führte. In seinen Schriften ordnete er das gesamte Unterrichtswesen nach dem Nutzen des Bürgers für den Staat. Für ein Elementarwerk bekam er nach wenigen Jahren Subskriptionen in Höhe von 15 000 Tlr. zusammen, so groß waren nach Rousseaus „Émile“ (1762 erschienen) die Hoffnungen auf jemanden, der diese Erziehung praktisch verwirklichen wollte. Basedow legte wie Locke auf die Erziehung größeren Wert als auf den Unterricht und in letzterem auf das gemeinnützige Wissen. Seine Bücher erreichten hohe Auflagen, seine Kritiker, wie z. B. Schlözer in Göttingen, warfen ihm vor, daß alles eine „Finanzsache“ sei. Im Philanthropin gab er dann ein praktisches Muster. Die mit großem Aufwand errichtete Anstalt mit Kosten von über 22 000 Tlr. hielt jedoch nicht das, was ver-

weiter nach Kloster Berge⁴⁶ und Magdeburg, 1777 ging es nach Halberstadt und wieder nach Halle, in anderen Jahren nach Neu-Ruppin⁴⁷. Überall wurde verhandelt und wurden Erkundigungen über neue Formen des Gymnasialunterrichts eingezogen, um mit dem alten Schlendrian zu brechen.

1774 übernahm von Zedlitz im Sinne des ersten Auftrags auch die Kuratur über die Ritterakademie zu Liegnitz. Hier holte er neue Lehrkräfte an die Anstalt. Die Akademisten mußten ihre Hausarbeiten dem Minister vorlegen, die Konferenzprotokolle, die Beurteilungen der Lehrer und des Direktors über jeden Zögling wurden an ihn eingesandt. Zedlitz antwortete dann mit Vorschlägen⁴⁸. Noch 1788 erließ er hier eine reformierte Instruktion über den Unterricht. In ähnlicher, wenn auch nicht ganz so direkter Weise griff er in andere Anstalten ein, wobei die jeweiligen Reformmaßnahmen nur in Einzeluntersuchungen verfolgt werden könnten.

Grundsätzlich kann jedoch schon jetzt gesagt werden, daß seine Eingriffe keineswegs reglementierend angeordnet wurden; dazu fehlten die

sprochen worden war; außerdem waren für die Schüler der Reicheren 250 Tlr. und 100 oder 125 Tlr. für andere zu bezahlen. Diese Summe entsprach etwa dem halben Gehalt eines preußischen Kriegs- und Domänenrates. 1776 betrug die Schülerzahl 29, 1777: 36. Aus Platzmangel konnten nicht mehr aufgenommen werden. Basedow erwies sich zur Leitung der Anstalt jedoch nicht als geeignet und trat diese an Joachim Heinrich Campe ab. 1784 verließ der langjährige Mitarbeiter, Wolke, die Anstalt und ging nach Petersburg. Der Verfall der Anstalt war nicht mehr aufzuhalten, sie wurde 1793 geschlossen. Zedlitz hat an dem öffentlichen Schulexamen im Jahre 1776 teilgenommen, das als „Komödie“ kritisiert wurde. Er nahm deswegen wohl nur einige Anregungen mit. Vgl. Albert Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus. Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels und A. Pinloche. 2. Aufl. Leipzig 1914. Zedlitz veranlaßte, daß die Schule von Eleven besucht werden sollte, die Kant ausgesucht hatte, u. a. von Christian Jakob Kraus. Der Plan zerschlug sich jedoch. Vgl. Johannes Voigt, Das Leben des Professors Christian Jakob Kraus (Vermischte Schriften, Bd. 8) Königsberg 1819, S. 50, 56. Vgl. auch: Reinhold Schumann, Die Auffassung des Philanthropinismus von Gesellschaft und Staat. Phil. Diss. Leipzig 1905, S. 28. Vgl. auch die Schriften Basedows, u. a.: Johann Bernhard Basedow, Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Hamburg 1768. Zur Kritik: Johann Gottlieb Schummel, Fritzens Reise nach Dessau und Friedrich Eberhard von Rochow. Authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philanthropinum den 13.—15. May 1776 angestellten öffentlichen Prüfung. [Leipzig 1776]. Neudruck hrsg. von Albert Richter (Neudrucke pädagogischer Schriften, Bd. 6) Leipzig 1891. Vgl. auch die scharfe Verspottung: [ders.,] Spitzbart, eine komisch-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert. Leipzig 1779.

⁴⁶ Vgl. Hugo Holstein, Geschichte der ehemaligen Schule zu Kloster Berge. Leipzig 1886.

⁴⁷ Vgl. Philipp Julius Lieberkühn, Kleine Schriften usw. Hrsg. von Ludwig Friedrich Gottlob Ernst Gedike. Züllichau/Freystadt 1791. Aus diesen Schriften ergibt sich die Geschichte der dortigen Schulreform.

⁴⁸ Rethwisch, Zedlitz, S. 143 ff. Vgl. zu diesem Komplex der Ritteranstalten auch: B[?]. Poten, Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in Preußen. Berlin 1896. Hier werden die VO und Privilegien der Berliner Akademie in voller Länge zitiert.

Vollmachten. Noch war die Unterhaltung der Schulen und damit die Bestimmung dessen, was in ihnen getan wurde, Sache der Stifter oder der Patrone. Dies ein Beispiel dafür, daß ein Mann wie Bergius mehr aus Literaturkenntnis denn aus eigener Anschauung seine Vorstellungen realitätsfern entwickelt hatte.

Die Beziehung zur staatlichen Aufsicht war von Anstalt zu Anstalt unterschiedlich geregelt. So stand das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin unter einem eigenen Direktorium, dessen Mitglieder der König ernannte, wobei es nur gebräuchlich geworden war, daß einem Minister der Vorsitz übertragen wurde⁴⁹. Diesem Direktorium stand die Entscheidung für alles zu. Ähnlich sah es bei anderen Schulen aus, und nur dort, wo aus den Staatskassen Zuschüsse flossen, konnte direkt in die Autonomie eingegriffen werden. Von einem staatlichen Einfluß war also noch keine Rede. Es wurde von von Zedlitz nicht einmal daran gedacht, derartige Schulen auf Staatsetat zu übernehmen, weil dazu kein Geld vorhanden war. Außerdem wurde von den Betroffenen schon frühzeitig erkannt, welche Folgen ein Staatszuschuß mit sich brachte, und viele Schulen entzogen sich jeglicher Einmischung oder Kontrolle durch die Verwaltung⁵⁰.

Die ersten Ansätze des Ministers zur Schulreform wirkten daher sehr unterschiedlich. Nur bei wenigen Schulen konnten ohne Aufsichtsrechte Reformen erreicht werden. Der von Zedlitz nach Kloster Berge berufene Schulmann Resewitz konnte daher noch im Jahre 1786 schreiben: „Daß der Mensch im Staat seinen großen Werth habe, fängt man nun an ziemlich allgemein einzusehen; daß Grund und Boden, weitläufige Gebiete, selbst reiche Producte der rohen Natur, ohne ihn und ohne seine Betriebbarkeit nur einen sehr mäßigen Werth haben, das wird noch lange nicht allgemein genug anerkannt: daß aber der Werth der Menschen nicht blos darin liege, daß sie da sind, sondern ihre Leibes- und Geisteskräfte vornehmlich zum gemeinen Nutzen verwandt werden müssen, das scheint noch nicht so helle in dem Gesichtspuncte derer, die am Ruder sitzen, zu liegen, als man es von der bürgerlichen Aufklärung, die da ist, erwarten sollte, daß endlich diese Kräfte der Menschen von Jugend auf gerichtet, gelenkt, geübt und gebildet werden müssen, um das allgemeine Beste durch sie zweckmäßig zu erreichen, und zu befördern . . .“, darüber vernehme man nur hier und da „eine Stimme aus der Wüste“⁵¹.

Völlig in der Wüste schienen jedoch die niederen Schulen zu liegen, trotz einer Vielzahl von bemerkenswerten Edikten und Reformansätzen,

⁴⁹ Rethwisch, Zedlitz, S. 5.

⁵⁰ Ebd. S. 6. Vgl. hierzu die spätere Politik, über einen Finanzausschuß Einfluß zu gewinnen.

⁵¹ Friedrich Gabriel Resewitz, Ueber National-Erziehung und zweckmäßige Einrichtung des öffentlichen Erziehungswesens. In: ders., Gedanken und Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogik. Bd. 1—5 Berlin/Stettin 1778—1786. Hier Bd. 5 St. 4 S. 3 ff.

die schon in den Jahren zuvor nicht ausgereicht hatten, diesen Schulen neue Organisationsformen und neue Inhalte zu geben. Hier war von Zedlitz schon froh, wenn die Landbewohner überhaupt mit Schulen versorgt wurden, wobei auf die Schwierigkeiten der Entwicklung einer „Volksschule“ anhand des Rochowschen Beispiels noch einzugehen sein wird⁵².

3. Der erneute Auftrag an die Verwaltung von 1779

Die Versuche des Ministers, sich über die lateinischen und anderen höheren Schulen einen Überblick zu verschaffen und nach und nach durch persönliches Einwirken Reformen mit der Zielsetzung der Erhöhung des Nutzens dieser Einrichtungen in Gang zu setzen, stießen immer wieder mit der Autonomie der bestehenden Schulvorstände zusammen. Hier schien die volle Autorität des Königs nötig⁵³, um dem Minister eine bessere Handlungsbasis zu geben. Durch den bayerischen Erbfolgekrieg 1778 verzögerte sich, wie Rethwisch berichtet, eine Entscheidung darüber; dann kam sie im Spätsommer 1779 in Friedenszeiten zustande. Eingehend sprach der Monarch mit seinem Minister dessen Vorschläge durch, ließ die Unterredung vom Kabinettsrat Stelter protokollieren und vollzog am 5. September eine Kabinettsorder, die die Inangriffnahme der nötigen Reformen durch königlichen Machtspruch verlangte.

Zu diesem Zeitpunkt scheint es von Zedlitz noch nicht für sinnvoll gehalten zu haben, mit Hilfe eines allgemeinen Reglements durchzugreifen. Vielmehr wollte er auch jetzt noch mit der Reform an nur wenigen Schulen beginnen. Erst dann sollten die dort gewonnenen Erfahrungen der weiteren Entwicklung zugrundegelegt werden. Ein gleiches behutsames Vorwärtsgen beabsichtigte der Minister weiterhin für den Bereich der niederen Schulen, da die Erfahrung mit dem Generallandschulreglement von 1763 erwiesen hatte, daß auch hier ein Reglement nichts nützte, wenn nicht die Bedingungen für die Schulreform geklärt waren. In den höheren Schulen durften außerdem die Patrone nicht verärgert werden, da sonst die Finanzierung der Anstalten und damit diese Schulen über-

⁵² Die Politik vor von Zedlitz kann nicht als „Volksschulpolitik“ bezeichnet werden, da es eine Volksschule vom Begriff her noch nicht gab. Diese Schule entspricht erst einem neueren Typ, der denjenigen der Kirchengemeindeschule ablöst. Vgl. dazu die Untersuchung von: Wilhelm Flitner, Die vier Quellen des Volksschulgedankens. 5. Aufl. Stuttgart 1963.

⁵³ Rethwisch, Zedlitz, S. 146. Die bisherigen Untersuchungen über die Entwicklungen im Schulwesen gehen zu stark von Begriffen wie Staat, Gesetz, Verwaltung aus, wobei anzumerken ist, daß es für die hier behandelte Zeit diese Institutionen nicht gibt oder sie sich erst herausbilden. Schulverordnungen früherer Zeiten sind keine Gesetze, sondern Reglements oder Edikte, deren Zielsetzungen überwiegend nicht praktisch umgesetzt werden konnten. Auch das ALR erhielt für das Schulrecht keine „gesetzliche“ Kraft, denn es war subsidiär. Hier ist jeweils eine äußerst differenzierte Betrachtung nötig. Vgl. dagegen: Leonhard Froese/Werner Krawietz (Bearb.), Deutsche Schulgesetzgebung. Bd. I: Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945. (Kleine pädagogische Texte, Bd. 37) Weinheim/Berlin/Basel 1968, Einleitung.

haupt nicht mehr gesichert war. Es galt also mehr zu überzeugen als zu befehlen. „Denn wahrlich, wo wir damit anfangen, daß wir alle Schulen umschmelzen wollen, da müßten wir oft dem Willen des Stifters zuwider andere Einrichtungen machen, Patronatsrechte nehmen, Stellen einziehen, andere damit einkömmlich machen — das heißt: alle Ruhe stören, alle Gemüther wider die Reformatoren aufbringen und also weniger als nichts thun.“⁵⁴ So war es im Sinne von Zedlitz, daß der Monarch befahl, mit den Reformen „in den großen Städten, als Königsberg, Stettin, Berlin, Breslau, Magdeburg etc., zuerst an[zu]fangen“⁵⁵.

Wesentliche Anweisung dieser Order war, im Sinne früherer Überlegungen in den lateinischen Schulen mehr Logik und Rhetorik einzuführen und diese Disziplinen dann zur Grundlage der Bildung eines Menschen „in jedem Stande“ zu machen. „Denn wer zum Besten raisonniret, wird immer weiter kommen als Einer, der falsche Conséquences zieht.“⁵⁶ Die Kunst, sich auszudrücken, sollte an Quintilian erlernt werden, dessen Werke ins Deutsche zu übersetzen seien. Logik sollte nach derjenigen von Christian Wolff geübt werden, wodurch sicherlich auch dessen Gedanken gut in die Schulen Eingang finden sollte.

Der Monarch wies weiterhin auf die Wichtigkeit des ersten Unterrichts hin. „Die ersten Schulen sind immer Schuld daran, wenn die jungen Leute nichts lernen: die Lehrer lassen die jungen Leute nicht selbst arbeiten, sondern sie herumlaufen, und halten sie nicht genug zum Lernen an.“⁵⁷ Es fehlte also an der nötigen Disziplin im Unterricht.

Auf Latein wollte Friedrich II. in keinem Fall verzichten, doch müsse eine bessere Methode entwickelt werden, es den Kindern zu vermitteln. Denn ob sie nun Kaufleute werden wollten oder nicht und damit die Sprachkenntnis für Verträge auch gebrauchen konnten, „so ist ihnen das doch allezeit nützlich, und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können“. Die Lehrer selbst mußten Lateinisch und Griechisch kennen. Zedlitz stützte hierauf seine Bemühungen um die Gründung eines philologischen Seminars an der Universität Halle, dem er dann durch die Berufung Friedrich August Wolfs einen hochqualifizierten Fachmann vorsetzte⁵⁸.

Überhaupt mußten — so Friedrich II. — endlich einmal die *auctores classici* ins Deutsche übersetzt werden, „damit die jungen Leute eine Idée davon kriegen, was es eigentlich ist: sonst lernen sie die Worte wohl, aber die Sache nicht“. Xenophon, Demosthenes, Sallust, Tacitus, Livius, vor

⁵⁴ Zit. nach: Rethwisch, Zedlitz, S. 147. Das besonnene Vorgehen kennzeichnet von Zedlitz' Ministerschaft. Die Einflußnahme des Staates war ein äußerst langwieriger Prozeß, der bis in die Gegenwart nicht zu einem rein staatlichen Schulwesen geführt hat.

⁵⁵ KO vom 5. Sept. 1779. Abdruck in: Volz/Oppeln-Bronikowski, Werke Friedrichs des Großen, Bd. 8 S. 313 ff., hier S. 314.

⁵⁶ Ebd. S. 314.

⁵⁷ Ebd. Später wurden zu diesem Zweck Schulbänke angeschafft und der sog. Frontalunterricht eingeführt.

⁵⁸ Vgl. dazu den nächsten Abschnitt.

allem auch Cicero⁵⁹, dann auch Horaz und Virgil seien zu empfehlen, um den Schülern zur eigenen Sprache zu verhelfen. Sie sollten sich an diesen Vorbildern schulen, um die deutsche Sprache zu entwickeln⁶⁰. Darüber hinaus seien diejenigen Stoffe durchzunehmen, die den künftigen professiones nützlich sein könnten. Für diejenigen, die „beim Commerce gehen wollen“, gäbe es viele Bücher, aus denen sie Handel und Gewerbe in den anderen Nationen kennenlernen könnten. Für die Offiziere sei Geschichte nötig, worunter er wohl Geschichte nach seinem eigenen Geschichtsverständnis meinte⁶¹: die Geschichte des eigenen königlichen Hauses. Geschichte könne aber auch allen beigebracht werden, dafür gäbe es die Kurzfassungen und Abrisse, wobei man sich mit den alten Zeiten nicht so lange aufhalten sollte. Die neuere Zeit gelte es, etwas genauer zu lernen.

Auch Geometrie solle vermittelt werden. Die Philosophie solle nicht mehr von einem Geistlichen, sondern von einem Weltlichen gelehrt werden: „sonsten ist es ebenso, als wenn ein Jurist einem Offizier die Kriegskunst lehren soll“⁶². Alle „Systèmes“ sollten durchgegangen, jedoch keine neuen gemacht werden. Auch Metaphysik solle durchgenommen werden. Dann betonte die Order noch einmal, daß vom Griechischen und Lateinischen nicht abgegangen werden sollte und daß die Logik das „Allervernünftigste“ sei. „Denn ein jeder Bauer muß seine Sachen überlegen, und wenn ein jeder richtig dächte, das wäre sehr gut.“ Deswegen müßten die Kinder auch alle „fleißig in die Schule kommen“, sonst seien die Eltern zu bestrafen.

Abschließend ging die Order auf die Verhältnisse in den niederen Schulen ein. In ihnen sollten die Schulmeister „die Religion und die Moral den jungen Leuten lehren“ und nicht davon abgehen, „damit die Leute bei ihrer Religion hübsch bleiben und nicht zur katholischen übergehen; denn die evangelische Religion ist die beste und weit besser wie die katholische“. „Attachement“ zur Religion sei notwendig, und sie müßten ihre Schüler so weit bringen, daß sie nicht stehlen und morden. Das genüge, denn „Diebereien“ lägen in der menschlichen Natur. Vielleicht sollten auch Schulmeister aus dem Ausland importiert werden, wenn sie nicht so „theuer“ wären. „Ihr werdet sehen, wie das zu machen stehet“, meinte Friedrich II. zu von Zedlitz. „Sonsten ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie

⁵⁹ Friedrich II. hat sich selbst von dem Professor der Philosophie Christian Garve eine Übersetzung von Ciceros Schrift über die Pflichten anfertigen lassen. Garve war Übersetzer von Ferguson, Burke und nicht zuletzt auch von Adam Smith. Seine vierbändige Ciceroübersetzung erschien 1829 in der 6. Auflage.

⁶⁰ Vgl. hierzu aus der Vielzahl von Werken über die Entwicklung der deutschen Sprache: Arnold Hauser, Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München 1969. S. 616 ff.; Paul Böckmann, Formgeschichte der deutschen Dichtung. Hamburg ³1967, S. 477 ff.

⁶¹ Vgl.: Friedrich II., Denkwürdigkeiten (1742); Geschichte meiner Zeit (1775). In: Volz/Oppeln-Bronikowski, Werke Friedrichs des Großen, Bd. 2; ders., Geschichte des siebenjährigen Krieges. In: ebd. Bd. 3 und 4; u. a. Schriften in Bd. 5.

⁶² KO vom 5. Sept. 1779. In: Volz/Oppeln-Bronikowski, Werke Friedrichs des Großen, Bd. 8 S. 315.

ein bißchen lesen und schreiben lernen. Wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretärs und sowas werden. Deshalb muß man auf dem platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, daß sie das Nothwendige, was zu ihrem Wissen nothwendig ist, lernen, aber auch in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch dableiben.“⁶³

Das war die „Willensmeinung und Vorschrift“ und die „landesväterliche Intention“, nach der die Schulen in Zukunft eingerichtet werden sollten. In Zukunft sollten die höheren Schulen nicht mehr allein die traditionelle Aufgabe haben, zum gelehrten Stand, zur *universitas magistrorum et scholarium*, zu bilden. Die lateinische Sprache sollte nicht mehr nur dazu dienen, diejenigen Verfahrensweisen einzuüben, die die Scholaren je nach dem erstrebten Grade in der Zunft der Gelehrten zu beherrschen hatten⁶⁴. In Zukunft sollten die Ziele des Unterrichts auf den gesellschaftlichen und nicht auf den korporativen Nutzen gerichtet sein.

Im Sinne der Wolffschen Forderungen stellte Friedrich II. die Ansprüche des Gemeinwesens vor die der Korporationen und Stände. So sollten selbst die Universitäten sich dem Anspruch beugen und sich nicht mehr ausschließlich als „Bildungs- und Ausbildungsstätte des künftigen Gelehrten“ verstehen⁶⁵. Die Unterrichtsstoffe wurden von dieser Position aus neu verteilt, indem über die allgemeine Grundbildung durch die alten Sprachen hinaus die verwertbaren Wissensgüter nun gemäß späterer, in der Gesellschaft zu übernehmender Aufgaben gelehrt werden sollten.

Künftig eine Lateinschule zu besuchen, hieß also nicht allein, sich zum Gelehrten bilden zu lassen, sondern bereits frühzeitig auf praktische Tätigkeiten hin orientiert zu werden. Der Adel sollte zu seinen im Staate ausgeübten Funktionen in Militär und Verwaltung besser vorbereitet, die Bürgerlichen auf ihre Tätigkeit im Commerzienwesen hin ausgerichtet werden. Schließlich sollten sich die Leute des platten Landes in die dort zu verrichtenden Aufgaben schicken und nicht auf den Gedanken kommen, in den Städten ein besseres Leben finden zu wollen und abzuwandern⁶⁶. Die Religion sollte die gute „Policey“ stützen und die Ordnung im Staate gewährleisten. Jeder an seinem Platze sollte die ihm vom Monarchen angewiesenen Aufgaben erfüllen und sich nicht eigenmächtig aus diesen Verpflichtungen lösen. Gesellschaftliche Mobilität mußte verhindert werden. Deswegen durften Bürgerliche keine adeligen Güter erwerben, Adelige nicht bürgerliche Tätigkeiten ausüben⁶⁷. Die Handwerker behielten ihre zünftischen Schranken⁶⁸; sie wurden nur nach Anwei-

⁶³ Ebd. S. 315 f.

⁶⁴ Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 101 ff.

⁶⁵ Ebd. S. 115.

⁶⁶ KO vom 5. Sept. 1779. Vgl. Anm. 62, S. 316.

⁶⁷ Vgl. dazu die Entscheidungen vom 24. April und 18. Juni 1777, in: *Acta Borussiae*. Behördenorganisation, Bd. 16,1 S. 384.

⁶⁸ Vgl. den Artikel: Handwerkswesen in: Bergius, *Policey*, Bd. 4 (1769); Wolfram Fischer, *Handwerksrecht und Handwerkswirtschaft um 1800*. Berlin 1955; ders./Rudolf Stadelmann, *Die Bildungswelt des deutschen Handwerkers um 1800*. Berlin 1955, S. 101 ff.

sung durch die Verwaltung „angesetzt“⁶⁹. Schließlich sollten die Unterschichten an ihre Herrschaften gebunden bleiben, um die auf Landesausbau und Industrieförderung gerichtete Politik nicht zu gefährden. Die Dienstpflicht für die Kinder der „Unterthanen auf dem Lande“⁷⁰, die Gesindeordnungen, die Kontrolle der Vermaklung von Personal⁷¹ gehören in diesen Zusammenhang.

Der durch die Kabinettsorder von 1779 erteilte Auftrag forderte von Zedlitz auf, die bislang nur für die geburtsständische Welt erziehenden Schuleinrichtungen nach und nach umzugestalten. Ohne daß dieses im Wortlaut vorkam, war der Leitgedanke der Erörterung die Einrichtung der Schulanstalten nach kameralistischem Prinzip gewesen, ohne jedoch schon von der „bürgerlichen Gesellschaft“ zu handeln.

Zu diesem Zeitpunkt gab es also auch bei von Zedlitz, der seine Vorstellungen hier sanktionieren ließ, noch kein vollends durchgeformtes System künftigen Schulwesens. Dieses wurde erst in einem weiteren Schritt des Rationalisierungsvorgangs entwickelt, wobei bereits bei der Kabinettsorder von 1779 zu beobachten ist, daß sie hinter den Überlegungen der Wissenschaftler herhinkte. Doch bestand zwischen Theorie und Praxis in der Sicht Friedrichs II. immer ein so großer Unterschied, daß Theoretiker für die Verwaltungspraxis nicht tauglich erschienen, oder in den Worten des Königs: „anders ist Theorie, anders practique“⁷². Deswegen wurde der Auftrag zur Reform der Unterrichtsanstalten so gestellt, daß erst mit einzelnen Schulen begonnen werden sollte, um Erfahrungen zu gewinnen.

Wie der Brief „Über die deutsche Literatur“ von 1780 ausweist, gab Friedrich II. der schnellen Entwicklung einer deutschen Kultur ohnehin keine Chance. „Die Fortschritte in allen Dingen“ seien sehr langsam, wie sie auch im alten Rom ihre Zeit zur Entwicklung gebraucht hätten. Noch gäbe es in Deutschland „eine halbbarbarische Sprache, die in ebenso viele Mundarten zerfällt, als Deutschland Provinzen hat.“⁷³ Noch sei keine Nationalsprache vorhanden, und ohne dieses Werkzeug gäbe es keine Kunst und keine Kultur. Außerdem müßten die durch die Kriege entstandenen Verzögerungen in der Entwicklung aufgeholt werden. Nach der Entwicklung der Landwirtschaft, nach der Beschaffung von Arbeitskräf-

⁶⁹ Vgl. dazu die Entscheidung der Immediat-Jurisdictionskommission vom 18. Nov. 1775, in: Acta Borussica. Behördenorganisation, Bd. 16,1 S. 274.

⁷⁰ Vgl. den Artikel: Gesindeordnung, in: Bergius, Policey, Bd. 5 (1770) S. 89 ff., hier S. 91. Vgl. auch die Problematik der Abschoßgelder, der Gelder, die beim Weggang an die Herrschaft zu zahlen waren.

⁷¹ Ebd. Vgl. auch die Politik um die Aufhebung der Erbuntertänigkeit, in: Georg Friedrich Knapp, Die Bauernbefreiung und der Ursprung der Landarbeiter in den älteren Theilen Preußens (Ausgewählte Werke von G. F. Knapp, Bd. 2 und 3) 2 Bde. 2. Aufl. München/Leipzig 1927.

⁷² Auszug für den Cabinets-Vortrag vom 28. August 1775, in: Acta Borussica, Behördenorganisation, Bd. 16,1 S. 256.

⁷³ In: Volz/Oppeln-Bronikowski, Werke Friedrichs des Großen, Bd. 8 S. 74 f.

ten, dem Wiederaufbau und der Expansion im Gewerbefleiß seit der Zeit des Dreißigjährigen Krieges könne nun auch an die Kultivierung des Geistes gegangen werden. Dazu benötige es aber noch einer langen Zeit der Orientierung an den antiken Vorbildern. Die Schule übernehme bei allem eine wichtige Aufgabe⁷⁴, die Universitäten müßten die neuen Ziele erkennen, die Pedanterie der alten Wissenschaft ablegen und sich vervollkommen. Zu allem machte Friedrich II. Vorschläge. Von den 26 Millionen Einwohnern in Deutschland seien keine 100 000 fähig, diesen Kulturbildungsprozeß zu fördern⁷⁵ und den bislang vom Wissen Ausgeschlossenen zu helfen. Alle Kulturvölker seien diesen Weg gegangen, auch in Deutschland müsse er beschritten werden. Wie das Geld in Umlauf gekommen sei, so müsse auch die Kultur in Umlauf kommen, und die Kenntnisse seien zu verallgemeinern. Dann habe auch die deutsche Sprache eines Tages ihre Klassiker und würde an den Höfen der Welt gesprochen. Die „schönen Tage“ seien zwar noch nicht gekommen, jedoch nahe. „Mein Alter raubt mir die Hoffnung darauf. Ich bin wie Moses: ich sehe das gelobte Land von ferne, aber ich werde es nicht betreten“⁷⁶.

Die Reaktionen der „Öffentlichkeit“ auf diesen Brief⁷⁷ zeigt, daß Friedrich II. erheblich hinter den Überlegungen der Gebildeten⁷⁸ zurückgeblieben war. Die Dichter der Klassik waren bereits am Werk, die Aufklärung abzulösen, und in den Schulen wurde in steigendem Maße der neue kulturbezogene Unterricht eingeführt⁷⁹, doch das Verhältnis zwischen der Zahl der Gebildeten und der Unwissenden blieb unverändert, weil noch lange Zeit eine Theorie der Volksbildung fehlte⁸⁰ und selbst diese dann erst in jahrelangen Erprobungen ihre Tauglichkeit zu erweisen hatte.

⁷⁴ Diese Aufgabe wurde in den Schulen erkannt. Vgl. Friedrich Gedike, Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen auf Schulen. In: ders., Gesammelte Schulschriften. 2 Bde. Berlin 1789/1795, Bd. 2 S. 235 ff. Außerdem ermöglichte die deutsche Sprache die Vermittlung der Verwaltungsanordnungen bei den Platt sprechenden Landbewohnern. Vgl. dazu: Carl Gottlob Bormann, Hand- und Methodenbuch für Schullehrer besonders für die in den niedern Bürger- und Landschulen. Leipzig 1803, S. 5.

⁷⁵ Zahlen im Literaturbrief. Vgl. Anm. 73, S. 95.

⁷⁶ Ebd. S. 99.

⁷⁷ Vgl. u. a. [Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem,] Ueber die Teutsche Sprache und Litteratur. Berlin 1781; [Kornelius Hermann Ayrenhoff,] Schreiben eines aufrichtigen Mannes an seinen Freund über das berühmte Werk de la litterature allemande etc. etc. Frankfurt/Leipzig 1781; [Balthasar Ludwig Tralles,] Schreiben von der deutschen Sprache und Litteratur usw. Breslau 1781.

⁷⁸ Friedrich II. nannte als Autoren: Gellert, Canitz und Geßner. Vom Theater kannte er nur Ayrenhoffs „Postzug“ von 1769. Klopstock, Lessing und Wieland waren ihm nicht bekannt. Nur Goethes Götz von Berlichingen wird kurz abgetan. Bei der Veröffentlichung lehnte Friedrich II. eine Korrektur ab. Vgl. dazu die Einleitung zum Bd. 8 der „Werke“, S. V ff.

⁷⁹ Vgl. dazu die Anm. 4 bei Roeßler, Entstehung, S. 444 f. Hier wird auf eine sprachtheoretische Schrift Geßners von 1756 und eine Akademiepreisschrift von Michaelis von 1760 hingewiesen und festgestellt: „Hier finden sich alle wesentlichen Grundgedanken, die uns in immer neuen Wendungen in der pädagogischen Diskussion begegnen.“

⁸⁰ Über diese Theorie vgl.: Ebd. S. 300; Anm. S. 441 ff. Diese Theorie wurde erst im 19. Jahrhundert voll entwickelt.

Unter dem Aspekt der Rationalität und der Nützlichkeit für das Staatsganze (und dieses nicht allein im ökonomischen Sinne, sondern auch kulturbezogen) stand von Zedlitz vor der Aufgabe der Schulreform. Angesichts der heutigen Schulverwaltungsapparate kann man sich kaum vorstellen, daß der Minister diese Aufgabe allein in Angriff nehmen mußte und nicht einmal über gebildete Hilfskräfte verfügte. Gestützt auf seine Ausbildung, seine Erfahrungen mit Schulreformen und vor allem angewiesen auf das Gespräch mit den Schulmännern der Zeit, versuchte er die Vielfalt der Eindrücke bei seinen Reisen, Schriftwechseln und Gesprächen in einen Zusammenhang und diesen dann mit den Erfordernissen des Staates in Einklang zu bringen. „Allein von der Willkühr des Staatsministers“ hatten die Schulen bislang abgehangen⁸¹, nunmehr sollten sie von einem „Plan“ her entwickelt werden. Die noch nicht als reine Staatsache betrachteten Schulen sollten zumindest unter eine den anderen Verwaltungsgebieten vergleichbare Verwaltung kommen, um aus dem Schatten der Landesentwicklungspolitik herauszutreten.

4. Schwierigkeiten des Anfangs

Daß von einem einzigen Mann in der Verwaltung das Schicksal der Schulreform abhängig war, macht verständlich, warum die Historiker früherer Zeiten Friedrich II. und seinem Minister sozusagen die Hauptrolle auf der Bühne der „Schulpolitik“ angewiesen haben. Doch von einer Schulpolitik im engeren Sinne kann in der Zeit bis zur Gründung des Oberschulkollegiums wohl nicht gesprochen werden. Die Versuche von von Zedlitz waren alles andere als planvoll, solange nicht eine Rahmenordnung für sämtliche Unterrichtsanstalten entwickelt worden war. In den eigentlichen Schulangelegenheiten mußte von Zedlitz darüber hinaus auch als Dilettant angesehen werden, doch wußte er immer darum und setzte sich mit den eigentlichen Fachleuten ins Gespräch.

Gemeinsam mit den „Werkkundigen der Gelehrsamkeit“ (Kant)⁸² bemühte er sich, Schritt für Schritt die Reformen zu erproben und einzuschätzen, um dann im praktischen Versuch weitere Erfahrungen zu sammeln. Die Verbesserung der Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen durch die Etablierung eines Seminars an der Universität Halle ist ein Beispiel dazu. Schon Johann Peter Süßmilch, der für Preußen so wichtige Bevölkerungstheoretiker⁸³, hatte 1756 dazu aufgefordert, zwei philo-

⁸¹ Zedlitz, Vorschläge, S. 99.

⁸² Interpretation dieses Begriffs bei: Roeßler, Entstehung, S. 187 ff. Hiermit ist die Verbindung zwischen dem Bezug zu den Erfahrungen als Mitglied der Welt der Gelehrten und andererseits dem praktischen Verantwortungshandeln z.B. eines Beamten bezeichnet. Dieser versucht sein Handeln wissenschaftsorientiert zu betreiben wie z.B. auch ein Geschäftsmann, ein Landwirt, ein Fabrikant.

⁸³ Johann Peter Süßmilch (1707—1767) wurde nach dem Studium Hauslehrer, dann Feldprediger und Pfarrer. 1742 wurde er von Friedrich II. zum Probst von Köln an der Spree und zum Pastor an der Peterskirche ernannt und KonsR. 1743 wurde er Mitglied

logische Seminare in Halle und Königsberg anzulegen⁸⁴. 1778 wurde dann innerhalb des theologischen Seminars die Lehrerbildung für Philologen neu begründet. 1779 wurde Ernst Christian Trapp⁸⁵ vom Philanthropin in Dessau nach Halle berufen, mit einem Lehrauftrag für Pädagogik versehen und mit der Leitung des Erziehungsinstituts beauftragt⁸⁶. Infolge innerer Fakultätspolemiken ging Trapp bereits 1782 wieder, und Karl Friedrich Bahrdt, der wohl radikalste Aufklärer seiner Zeit innerhalb der Theologie⁸⁷, versuchte die Leitung in die Hand zu bekommen, wurde jedoch von von Zedlitz abgelehnt, da alle seine anderen Pläne gescheitert seien und er keine zuverlässige Aussicht bot, das Lehrerseminar zu entwickeln⁸⁸. 1783 berief der Minister dann Friedrich August Wolf, der zu Recht als Mitschöpfer eines neuen Schulmännerstandes angesehen werden kann⁸⁹.

In ähnlicher Weise sorgte von Zedlitz immer wieder in Form von Einzelhilfen für die Verbesserung des Schul- und Universitätswesens, wobei

der Akademie der Wissenschaften. Dort hielt er über sein Hauptwerk Vorlesungen: Die göttliche Ordnung in den Veränderungen des menschlichen Geschlechts, aus der Geburt, dem Tode und der Fortpflanzung derselben erwiesen. 3. Aufl. 3 Bde. Berlin 1788. Die Bevölkerungswissenschaft wurde damit auch für die Verwaltung bedeutsam.

⁸⁴ Johann Peter Süßmilch, Ohnmaßgebliche Vorschläge zur Verbesserung der Schulen in Städten nebst den Ursachen ihres großen Verfalls. Cölln, den 28. Jan. 1756 (MS). Zit. nach: Gunnar Thiele, Geschichte der preußischen Lehrerseminare. Teil I Allgemeine Voraussetzungen der Preußischen Lehrerseminare. (MGP, Bd. 62) Berlin 1938, S. 365.

⁸⁵ Ernst Christian Trapp (1745—1818) besuchte an der Universität Göttingen philologisch-seminaristische Übungen Chr. G. Heynes. Er war dann Schulmann in Segeberg, Altona, wurde 1777 an das Philanthropin berufen und reorganisierte die Anstalt. 1786 wurde er nach Braunschweig geholt, um an der dort in Gang gesetzten Schulreform mitzuarbeiten. 1787 wurde er nach dem Scheitern des Versuchs in den Ruhestand versetzt. Er arbeitete dann literarisch an dem „Revisionswerk“ und wandte sich gegen die Politik Woellners. Er war langjähriger Mitarbeiter der „Allgemeinen Deutschen Bibliothek“.

⁸⁶ Vgl. Einzelheiten in: Johann Christoph Hoffbauer, Geschichte der Universität zu zu Halle bis zum Jahre 1805. Halle 1805, S. 344 ff.

⁸⁷ Karl Friedrich Bahrdt (1741—1792) war in Gießen wegen Freigeisterei aus seiner Professur entlassen worden. Auch in Leipzig war dieses geschehen. Über einige Zwischenstationen kam er 1779 nach Halle. 1789 wurde er wegen einer Streitschrift gegen das Religionsedikt zu 30 Wochen Festung verurteilt. Zuletzt war er Schankwirt in einem Weinberg bei Halle.

⁸⁸ Hoffbauer, Geschichte, S. 356 f.

⁸⁹ Friedrich August Wolf (1759—1824) war der erste Philologiestudent in Göttingen. 1782 ging er als Rektor nach Osterode und wurde später nach Halle berufen. Dort übernahm er zuerst die Leitung des pädagogischen Seminars, dann wurde er auch Prof. der Beredsamkeit. 1787 wurde das Seminar dann in ein philologisches umgewandelt, das pädagogische übernahm A. H. Niemeyer. Dort bildete er Schüler von europäischem Ruf aus und erhöhte sein Gehalt durch abgelehnte Berufungen nach Leiden, Kopenhagen und München auf 3000 Tlr. Als die Universität Halle 1806 aufgehoben wurde, ging er nach Berlin. Dort versuchte er sich von den Universitätspflichten zu lösen. Humboldt ernannte ihn zum Direktor der wissenschaftlichen Deputation. Diese Stellung lehnte er ab. 1811 wurde er mit allen Verbindlichkeiten wieder zum Professor gemacht, doch beteiligte er sich nicht mehr am philologischen Seminar. Auch mit der Akademie geriet er in Streit, er wurde immer mehr gemieden. Über seine Wirksamkeit vgl.: Roeßler, Ent-stehung, S. 248 ff.

stets zu berücksichtigen ist, daß Praktiker, die zugleich ihr Fach auch theoretisch beherrschten, außerordentlich selten waren und mit hohen Versprechungen angelockt werden mußten. Ein Philologe wie Wolf war eine Rarität, so daß ihm selbst in späteren Zeiten noch hohe Vergünstigungen gewährt werden mußten, wenn er Preußen erhalten bleiben sollte⁹⁰. Schulverbesserung hieß in dieser Zeit immer, erst einmal die Fachleute zu finden und ihnen dann noch ausreichende Angebote machen zu können. Deswegen mußte auch in die alte Universitätsverfassung behutsam eingegriffen werden, denn die Professoren erhielten ihr Einkommen überwiegend durch die Hörergelder der privaten Kollegien und nicht durch die Gehälter, für die sie dann die öffentlichen Veranstaltungen lasen⁹¹.

Ähnlich war es in den höheren Schulen. Auch hier wurden die Lehrer überwiegend direkt von den Eltern bezahlt, die Patrone (und auch der Staat) hätten unmöglich alles auf ihren Etat nehmen können, woran ein Mann wie von Zedlitz auch nicht dachte. So wurde die Reform einzelner Schulen zunächst über eine bessere Wahl von Lehrkräften betrieben. Erst danach, wenn die Schule genügend Attraktivität gewonnen hatte, wurde an die Gebäude und die Einrichtung gedacht; so z. B. beim Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin, das von Zedlitz dem Reformwillen des Johann Heinrich Ludwig Meierotto, später ein Mitglied des Oberschulkollegiums, anvertraute⁹². Dieser Schulmann hielt Friedrich II. gelegentlich Vorträge. 1786 wurde er nebenamtlich Konsistorialrat im reformierten Kirchendirektorium und Mitglied der Akademie der Wissenschaften. Für von Zedlitz arbeitete er mehrere Denkschriften aus und erläuterte darin die notwendigen Änderungen in der Lehrverfassung seiner Schule. Schon am 1. November 1779 hatte Meierotto die Inhalte der Kabinettsorder zu einer neuen Schulverfassung verarbeitet⁹³. Die alten Sprachen bekamen einen besseren Platz, deutsche Klassen wurden eingerichtet und die wissenschaftlichen Klassen neu geordnet. Organisatorisch wurde das Fachklassensystem eingeführt, die Schule in eine vorbereitende und eine wissenschaftliche Abteilung gegliedert: die Struktur des künftigen Gymnasiums nach 1800 wurde vorbereitet⁹⁴. Erst nach 1803 wurde die Verfassung dieser Schule wieder verändert.

⁹⁰ Vgl. die vorige Anm.

⁹¹ Mit den öffentlichen Vorlesungen waren die Dienstpflichten abgegolten, mit der übrigen Zeit konnten die Professoren umgehen, wie sie wollten. Vgl. Christoph Meiners, Über die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten. 2 Bde. Göttingen 1801/1802 (Nachdruck Aalen 1970). Hier Bd. 2 S. 47.

⁹² Rethwisch, Zedlitz, S. 149. Johann Heinrich Ludwig Meierotto (1742–1800) studierte Theologie in Frankfurt (Oder); 1765 wurde er Privaterzieher in Berlin, dann 1771 Prof. der Beredsamkeit am Joachimsthalschen Gymnasium. 1788 wurde er OSchR im OSK.

⁹³ Rethwisch, Zedlitz, S. 151.

⁹⁴ Vgl. Jeismann, Gymnasium. Der innere Strukturwandel der Gymnasien, der Niederschlag reformerischen Denkens für einen Einzelfall bleibt auch nach dieser Arbeit ein Desiderat.

Auch an den anderen in der Kabinettsorder genannten Schulen versuchte von Zedlitz die Reform, mit mehr oder minder Erfolg je nach Bereitschaft der Lehrer, wie der Fall Königsberg zeigte⁹⁵. Hier führte der Tod Friedrichs II. dazu, daß das ostpreußische Ministerium von Zedlitz aufforderte, den Schulinspektoren die Anweisung zugeben, keine künftigen „Verhaltensbefehle“ mehr zu erteilen⁹⁶. Hier mußte dann erst der Hauptwidersacher einer Verbesserung der Schule bei vollem Gehalt in Pension geschickt werden, wobei die Pensionierung dasjenige Geld verschlang, was vorher zur Reform des Collegium Friedericianum ausgesetzt worden war.

Auch in Breslau stieß das Vorgehen von von Zedlitz auf Widerstand. Magistrat und Stadtkonsistorium wollten zunächst überhaupt nichts tun, doch stützte sich der Minister auf eine Kabinettsorder, und so recht wußte man nicht, wie sich eine Weigerung in Zukunft auf andere Stadtinteressen auswirken würde. Deswegen leisteten die Schulephoren hinhaltenenden Widerstand; es schienen aber auch die Mittel für die Reform zu fehlen⁹⁷. Erst 1784, nach der Berufung des durch eine vom König unterstützte Schulreform in Neu-Ruppin bekannt gewordenen Philipp Julius Lieberkühn⁹⁸, gab es die erhoffte Reform auch an dieser Schule. 1787 wurde sie von von Zedlitz als „musterhaft“ bezeichnet⁹⁹.

Größere Schwierigkeiten dagegen machte die als Musteranstalt aussehende Schule in Kloster Berge, auf die F. G. Resewitz berufen worden war, weil dieser sich mehr als Theoretiker denn als Praktiker erwiesen hatte¹⁰⁰. In Stettin war andererseits nur wenig zu ändern¹⁰¹.

Überall trat von Zedlitz in diesen Reformansätzen als Vermittler zwischen den angestrebten Zielen und den tatsächlichen Verhältnissen und den Möglichkeiten auf. Zu der zunächst geplanten Veränderung in den Ritterakademien ist es nicht mehr gekommen¹⁰². Die Reform jeder einzelnen Schule mußte unter den heutigen Gesichtspunkten untersucht werden, um jeweils in gesicherter Weise die Zedlitzschen Bemühungen inter-

⁹⁵ Rethwisch, Zedlitz, S. 155 f.

⁹⁶ Ebd. S. 159.

⁹⁷ Ebd. S. 160 ff.

⁹⁸ Philipp Julius Lieberkühn (1754—1788). Nach dem Studium in Halle, dort auch im Seminar, wurde er Hauslehrer in Ruppin zusammen mit seinem Freund Stuve. 1778 wurde beiden die Einrichtung einer Schule übertragen. 1784 ging L. nach Breslau und reformierte die dortige Schule, indem er das Fachklassensystem an die Stelle des gemeinsam gehörten Unterrichts setzte, einen Lektionsplan aufstellte, Schulbücher beschaffte, eine Bibliothek errichtete und Unterrichtsmittel einführte.

⁹⁹ Rethwisch, Zedlitz, S. 169. 1785 erhielt die Schule vom König 4000 Tlr. zur Aufbesserung der Lehrergehälter. Es war die einzige Schule, die die basedowschen Ansätze in Preußen aufnahm.

¹⁰⁰ Ebd. S. 165. Vgl. auch Holstein, Kloster Berge.

¹⁰¹ Rethwisch, Zedlitz, S. 166.

¹⁰² Ebd. S. 167. Die Ritterakademien verloren im gleichen Maße an Zuspruch, wie sich die Gymnasien entwickelten, und wurden, wie Liegnitz, in landwirtschaftliche Fachschulen umgewandelt. Das Berechtigungswesen half bei diesem Prozeß, indem es das Abitur zur Eingangsvoraussetzung für ein Studium machte, und das Studium wiederum für den höheren Staatsdienst verpflichtend wurde.

pretieren zu können. Hier kann nur ein Überblick darüber geboten werden, um die Maßnahmen von von Zedlitz als Einzelmaßnahmen auf der Basis eines noch relativ offenen Reformwunsches darzustellen. Noch war der Minister nicht in der Lage, zu entscheiden und Richtlinien zu setzen, wie das in der später entwickelten Schulverwaltung möglich war. Noch war die Struktur des Gymnasiums kein festgefügtes Modell, noch waren die lokalen Besonderheiten weitgehend zu berücksichtigen. So gab es auch von dem Minister unabhängige, eigenständige Versuche, die Schulen zu verbessern. Dies hing immer von den Schulmännern ab. Z.B. war die Reform des Friedrich-Werderschen Gymnasiums in Berlin Produkt von Friedrich Gedike, der schon als Herausgeber der „Berlinischen Monatschrift“ genannt wurde. In Frankfurt an der Oder wirkte Gotthilf Samuel Steinbart, der später wie Gedike Oberschulrat im Oberschulkollegium wurde.

Ähnlich wie bei den Gymnasien suchte von Zedlitz auch in den Universitäten Reformen im Sinne der Kabinettsorder einzuleiten. Jedoch erwies sich die Schwierigkeit des Eingreifens hier als noch größer, da die Verwaltungstätigkeit des Oberkurators, den es erst seit 1747 gab, die Selbstverwaltung der Universitäten nicht angetastet hatte¹⁰³. Mit äußerstem Mißtrauen wurden die staatlichen Einwirkungen beobachtet, doch durch Briefwechsel ließen sich die Wünsche interpretieren und in den Universitäten nach und nach — weit über die hier angesprochene Periode hinaus — durchsetzen. Gegen Ende des Jahrhunderts wurde die Verwaltung ohnehin direkter.

Zedlitz jedenfalls beschränkte sich auf die Förderung der Aufklärung; immerhin widmete Kant ihm seine „Kritik der reinen Vernunft“. Auch er wollte die Gebräuche eingeschränkt sehen, wie Friedrich II. es in einer Order an die Universität Frankfurt an der Oder 1776 forderte: die Zeit für den Aufwand an der anlässlich der Vermählung des Thronfolgers verfaßten „Programma, Rede und Ode“ sollte vielmehr „zum Nutzen der studierenden Jugend angewendet“ werden¹⁰⁴.

Der Fleiß hatte die Tradition der Gelehrtenrepublik zu ersetzen. Die Verwaltung benötigte Fachleute und keine Gelehrten. Deswegen waren die kameralistischen Lehrstühle errichtet und die Prüfungen für den Verwaltungsdienst eingerichtet worden¹⁰⁵. So gab es seit dem 12. Februar 1770 die Ober-Examinations-Kommission für das Cameral- und Finanzfach,

¹⁰³ Vgl. als Überblick: Meiners, Verfassung; Conrad Bornhak, Geschichte der preussischen Universitätsverwaltung bis 1810. Berlin 1900; auch: Carl Renatus Hansen, Geschichte der Universität und Stadt Frankfurt an der Oder usw. Frankfurt (Oder) 1800. Diese Analyse wie auch diejenige von Meiners weist die Vielfalt des korporativen Eigenlebens auf, das erst in jahrzehntelangem Prozeß verändert werden konnte.

¹⁰⁴ Hansen, Geschichte, S. 25.

¹⁰⁵ Einen Überblick darüber gibt: Lamotte, Beyträge, Bd. I S. 91 ff.; [F.L. J. Fischbach,] Historische politisch-geographisch-statistisch und militärische Beyträge die Königlich-Preussische und benachbarte Staaten betreffend. Teil II, Bd. 1. Berlin 1782, S. 183 ff.

und seit dieser Zeit wurden die freien Verwaltungsstellen nur noch mit „geprüften Subjekten“ besetzt¹⁰⁶. Das Studium wurde damit zur Eingangsvoraussetzung in diese Teile des Staatsdienstes; weitere Festlegungen der Ausbildungsgänge der Referendare schlossen sich an. Immer weiter wurde dieses Ausbildungssystem entwickelt und differenziert, die Ausbildungszeit der Referendare festgelegt. Die Adeligen sollten die erste Zeit im Hinblick auf ihre künftigen Aufgaben bei einem Landrat, die Bürgerlichen bei einem Stellerrat zubringen. Dann erst sollten sie zur eigentlichen Arbeit bei den Kriegs- und Domänenkammern hinzugezogen werden. Hier galt es, Akten auszuarbeiten, „Relationen“ anzufertigen, die dann der Prüfungskommission eingeschickt wurden¹⁰⁷. Nach der Prüfung endlich beschloß das Generaldirektorium die Verwendung, und der König hatte das letzte Wort. In einem Reskript vom 6. August 1780 legte das Generaldirektorium weiter fest, daß „vorzügliche“ akademische Kenntnisse und „Rechtschaffenheit“ die Bewerber kennzeichnen sollten. Das Studium wurde damit immer wichtiger¹⁰⁸.

Die Steigerung des Nutzens der Universitäten legte auch nahe, die unwürdigen Studenten fernzuhalten. Schon im Edikt vom 25. August 1708 wider den Mißbrauch des Studierens, das 1718 erneuert wurde, war angeordnet worden, daß die mit der Schulaufsicht betrauten Magistrate in den Städten, Geistliche und „Weltliche“, die Jugend „zum öftern visitieren“ sollten, um die guten, studierfähigen „Ingeniis“ von den anderen zu selektieren. Die letzteren sollten besser im Handwerk, einer Manufaktur oder einer anderen „Profession“ untergebracht werden, um nicht dem „Publico“ und den „Informatoren“ zur Last zu fallen. Dem „gemeinen Wesen“ läge vielmehr daran, wenn der Zustand beendet würde, daß ein jeder, „bis auf die Handwerker und Bauern, seine Söhne, ohne Unterschied der Ingeniorum und Capacität, studiren, und auf Universitaeten und hohen Schulen sumptibus publicis unterhalten lassen will ...“¹⁰⁹. Seit 1750 wurden in Folge dieser Einschränkung Conduitenlisten für die Studenten angeordnet¹¹⁰, die jedoch nicht streng angewendet wurden und, wie in Duisburg, die Professorensöhne immer mit einem besonderen Lob bedachten¹¹¹. Schließlich konnten diese Söhne nur die Nachfolge der Väter

¹⁰⁶ Lamotte, Beyträge, S. 107.

¹⁰⁷ Ebd. S. 112.

¹⁰⁸ Ebd. Schon Nicolaus Hieronimus Gundling, Politische Gedanken von dem Verfall und Aufnahme einer Akademie, nebst einem Anhang von der Akademischen Freyheit. Leipzig 1768, fordert S. 11: „Auf Akademien sollen ja Leute gezogen werden, die dereinst dem Staat, dem gemeinen Wesen dienen; dazu gehört ein feines ordentliches Leben, eine vernünftige Einrichtung und Vorbereitung.“

¹⁰⁹ Abdruck in: Ludwig von Rönne (Bearb.), Das Unterrichts-Wesen des Preussischen Staates. Bd. 1. Berlin 1855, S. 55 f.

¹¹⁰ Vgl. das Reglement, wie die Studenten auf königlichen Universitäten sich betragen und verhalten sollen, vom 9. Mai 1750 und den damit verbundenen Zusammenhang bei: Günter von Roden, Die Universität Duisburg. Mit einem Beitrag von Hubert Jedin. (Duisburger Forschungen, Bd. 12) Duisburg 1968, S. 296.

¹¹¹ Ebd.

antreten und gleichfalls Mitglieder der Gelehrtenzunft werden. Nur so waren sie vom Militärdienst eximiert, wovon noch zu berichten ist. Seit 1770 gab es auch ein festgefügtes Schema für die Eintragungen bei der Immatrikulation, um der Flucht vor dem Militär durch Erwerbung des „Standes“ eines Studenten einen Riegel vorzuschieben¹¹². Seit 1785 wurde auf Anweisung des Oberkuratoriums die Einführung der „collegia examinatoria“ beschlossen und von den Universitäten die Abhaltung von Abschlußprüfungen verlangt¹¹³. Noch 1795 enthielt ein daran anschließend ausgefertigtes oder die Prüfung sogar ersetzendes Zeugnis den Nachweis, daß die notwendigen Vorlesungen „mit dem ausgezeichneten Fleisse“ besucht worden seien und daß der Kandidat Ernst Theodor Wilhelm Hoffmann „durch ein musterhaftes Betragen sich das rühmlichste Zeugniß erworben“ habe, mit dem er sich dann bei der ostpreußischen Regierung bewarb¹¹⁴.

Eine Vielzahl von Maßnahmen wurde von von Zedlitz in Gang gesetzt, um den Nutzen der Universität zu erhöhen. Doch blieben die organisatorischen Maßnahmen zumeist wirkungslos, da sie nicht unabhängig von der inneren Reform waren. Denn solange die Professoren noch Aufsätze verfaßten wie: „Daß die Kleider und Schuhe der Israeliten die vierzig Jahre, die sie in der Wanderschaft in der Wüste zugebracht haben, durch den Gebrauch, wie sonst geschieht, nicht verschlissen sind“, oder: „Ob im Paradiese zur Bequemlichkeit der ersten Menschen eine Wohnung erbauet gewesen sei“, oder: „Ob die Herberge zu Bethlehem, worin Christus geboren, ein freies Gasthaus gewesen sei“¹¹⁵, war wohl ein Beitrag zur Wissenschaft, jedoch nichts für den Staat erbracht. 1770 wurde deswegen die Aufnahme von „praktischen, ökonomischen und in das Finanzwesen einschlagenden Abhandlungen“ in diese duisburgischen „Intelligenzzettel“ angeordnet¹¹⁶. Dem Staat war sonst das Papier zu teuer.

Die Details des Verhältnisses von Staatsverwaltung und Universitäten, die Wirksamkeit einzelner Maßnahmen können jedoch wie bei den Gymnasien nur durch Einzelanalysen erfaßt werden, da das Erziehungsfeld derart differenziert ist, daß hier nur einige Aspekte entwickelt werden können. Festzuhalten ist, daß die Wirkungen der neuen vom Staat ausgehenden Denkweise hier geringer waren als bei den höheren Schulen.

Zedlitz beobachtete alle Versuche innerhalb der Schulen selbst mit großem Interesse, ob es sich um eine kleine niedere Schule in der Gemeinde Nachterstedt im Herzogtum Halberstadt oder um die Schulen des Gutsbesitzers von Rochow handelte, die noch ausführlich interpretiert werden, oder um die Geschichte des Philanthropins unter Johann Bernhard Basedow¹¹⁷ und dessen Nachfolgern oder um die Erfahrungen, die mit Schul-

¹¹² Ebd. S. 289.

¹¹³ Ebd. S. 149.

¹¹⁴ Vgl. Friedrich Schnapp (Hrsg.), E. T. A. Hoffmanns Briefwechsel. Gesammelt und erläutert von Hans von Müller und Friedrich Schnapp. Bd. 1. München 1967, S. 63 f.

¹¹⁵ Roden, Universität Duisburg, S. 151.

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Vgl. Anm. 45.

reformen in Braunschweig und anderen Ländern gemacht wurden¹¹⁸. Damit verfolgte er selbst die im Ausland laufenden Versuche. Alle Informationen sammelte er, um sie auf ihre Verwertbarkeit für künftige preußische Reformen zu überprüfen.

So gewann nach und nach die Schultheorie unter staatlichem Aspekt ihre Konturen. Von dieser bürgerlichen Schultheorie aus konnte dann auch die Verfassung der Erziehungsinstitutionen so geändert werden, daß der Staat ein Mitspracherecht bekam, denn noch konnte der König nur in seinen Patronatsschulen direkten Einfluß ausüben¹¹⁹. Auf diese Weise konnte dann an die Umorientierung der Schulen gegangen werden, so daß die alten Kirchengemeindeschulen nicht mehr allein zur Kirchenmündigkeit und in die Lebensformen der niederen Stände, die lateinischen Schulen nicht mehr allein zu den Lebensweisen der Gelehrten und die Ritterakademien nicht mehr allein zum rechten adeligen Verhalten erzogen, sondern in allen Einrichtungen das Gemeinwohl berücksichtigt wurde. Der Nutzen der Schulen sollte aber nicht nur in höherem Fleiß und besserer Zurüstung für das ökonomische Leben, sondern auch in der Vermittlung von Kultur bestehen, wobei diese Kultur nicht mehr die einer einzelnen Gruppe im Staate, sondern die der Nation sein sollte. Doch wurde die Artikulation dieser kulturbildenden Aufgabe der Schule den Schulmännern überlassen.

Sonst erging es dem Minister bei seinen immer umfassender werdenden Überlegungen, in denen schließlich ein Gesamtbereich eines Erziehungswesens hergestellt wurde, ähnlich wie mehr als 20 Jahre später Wilhelm von Humboldt. Dieser schrieb am 31. Juli 1809 an F. A. Wolf: „Je mehr ich [in meine Amtsgeschäfte] hineinkomme, desto mehr sehe ich ein, daß meine Vorgänger eigentlich von dem Umfange des ihnen anvertrauten Geschäfts keinen Begriff hatten. Sie dachten nicht einmal daran, sich Mitarbeiter zu schaffen, und Stellenbesetzungen und meist noch sehr kleinliche Geldarrangements war alles, worauf sie sich einließen. Damit allein ist aber wenig gethan. Es muß Einheit in den Bestrebungen und ein guter lebendiger Geist herrschen; es müssen Grundsätze festgestellt, ausgeführt und durch die Ausführung selbst wieder berichtigt werden, und darum kommt es erstaunlich darauf an, nicht die krummen einseitigen Ansichten

¹¹⁸ Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium. Ein Beitrag zur Geschichte der Schulaufsicht. Phil. Diss. Leipzig. Langensalza 1909; Ulrich Herrmann, Modell der Schulreform: das braunschweigische Schuldirektorium 1786—1790. In: Braunschweigisches Jahrbuch. Bd. 52 (1971) S. 163 ff.; Hans Hausscherr, Hardenberg. Eine politische Biographie. Teil I: 1750—1800, hrsg. von Karl Erich Born (Kölner Historische Abhandlungen, Bd. 8) Köln/Graz 1963, S. 105 ff.

¹¹⁹ Sonst konnte nur über die Kirchenaufsicht Einfluß ausgeübt werden, wobei gerade hier die unteren Instanzen eine vielfach eigenständige Ansicht von den angeordneten Maßnahmen hatten. Deswegen blieb das GLSchR auch fast völlig wirkungslos.

eines Einzelnen, sondern das gemeinschaftliche Nachdenken Mehrerer an die Spitze zu stellen.“¹²⁰

So richtig die Beschreibung des Verfahrens in dieser Bemerkung auch war, die Ansicht über die Zielsetzungen der Vorgänger war ein nicht den Tatsachen entsprechendes Vorurteil. Humboldt schien nicht zu bemerken, wie sehr er bereits in der Tradition stand, die seit von Zedlitz für die Schulverwaltung Konturen gewann. Zedlitz befand sich sehr wohl im Gespräch mit den Schulfachleuten, deren Erfahrungen er sich bediente. Die Schulmänner hatten bereits eine Schultheorie entwickelt, aus der der Minister Bausteine für seine Konstruktion übernahm. Dieses wurde erleichtert, weil die pädagogischen Erfahrungen vielfach allgemein angewendet werden konnten. Sie paßten sowohl in eine auf allgemeine Menschenbildung zielende als auch in eine zum Untertanen formende Erziehung. Zwischen diesen beiden Erziehungsrichtungen galt es zu entscheiden. Dabei sah die Wirklichkeit so aus, daß für die niederen Schulen eher der utilitaristisch-rationalistische und auch kameralistische Weg beschritten wurde, während die Gymnasien und Universitäten mehr den philosophisch-humanistischen Bestrebungen offenstanden. Widersprüche zwischen beiden Richtungen stellten sich noch nicht, dennoch erwies sich die Aufklärung der Massen als Ziel der Humanität. Auch waren die beiden Richtungen zugrundeliegenden verschiedenen Menschenbilder nur wenigen deutlich¹²¹. Noch gab es das System nicht, an dessen Ausprägungen die Auswirkungen hätten sichtbar werden können. Die Spannung zwischen Gebildeten und Untertanen wurde erst im 19. Jahrhundert zum Problem.

Bei allen seinen Überlegungen ging von Zedlitz somit eklektisch vor, wie auch die meisten Schulmänner. Alles das, was er zu seinen Überlegungen gebrauchen konnte, wurde benutzt, wenn es nur Vorteile für den Staat brachte. Die eigentlichen Reformen fanden dann zwischen den theoretischen Konzeptionen und der Wirklichkeit statt. Die jeweilige Schulverfassung war so gewissermaßen das Resultat der Einwirkungen, die von den Theorien auf das Schul- und Erziehungsfeld ausgingen. Die „Öffentlichkeit“ bildete dabei eines der Kräftezentren.

¹²⁰ Brief in: Rudolph Haym (Hrsg.), Briefe von Wilhelm von Humboldt an Georg Heinrich Nicolovius. (Quellenschriften zur neueren deutschen Literatur und Geistesgeschichte, Bd. 1) Berlin 1894, S. 121 ff.

¹²¹ Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 160. „Seit der Tätigkeit des Ministers von Zedlitz hatte die aufgeklärte Bürokratie Preußens eine Schulpolitik verfolgt, die, von philanthropinistischen wie von humanistischen Gedanken bestimmt, Reformen in Gang brachte, auf denen das 19. Jahrhundert aufbauen konnte.“ Karl-Ernst Jeismann, „Nationalerziehung“. In: GWU, 19. Jg. (1968) S. 201 ff., hier S. 205. Während die Gymnasien die eine Seite entwickelten, blieb den niederen Schulen (Volks- und Mittelschulen) die Ausbildung zur Nützlichkeit. Der Graben zwischen beiden Schularten wurde durch das Berechtigungswesen unüberbrückbar. Humboldt hatte keine Wirkung auf das Volksschulwesen.

5. Von Zedlitz und das Leitbild der Erziehung zum „Patriotismus“

Schon im Jahre 1777, also etwa zwei Jahre vor der Kabinettsorder, hatte von Zedlitz in seinen Überlegungen einen Stand erreicht, der ihm ratsam erscheinen ließ, alle bisherigen Erfahrungen mit der Reform von Schulanstalten zusammenzufassen und von „kaltblütigen“, d.h. äußerst rational denkenden Gelehrten überprüfen zu lassen¹²². Vor der Akademie der Wissenschaften hielt er in französischer Sprache seine Antrittsvorlesung über das Thema: „Ueber den Patriotismus als einen Gegenstand der Erziehung in monarchischen Staaten.“¹²³ Die deutsche Übersetzung erschien kurz darauf und wurde noch Jahre später in der gebildeten Welt diskutiert¹²⁴. Der Vortrag selbst muß als wichtige Vorstufe zu den späteren „Vorschlägen“ angesehen werden, da er erstmals die bislang als Einzteinrichtungen bestehenden Unterrichtsinstitutionen in einen theoretischen Gesamtzusammenhang brachte und zugleich ausdrückte, wie sich der Minister die Verbindung von Schule und Gesellschaft vorstellte.

Zu Anfang des Vortrags zeigte sich von Zedlitz als würdiges Mitglied der Akademie, indem er darauf verwies, daß sein „Studieren, meine Beschäftigungen . . . von je her auf ein praktisches Leben“ zielten. Doch habe er bei seinen Überlegungen inzwischen einen Stand erreicht, der es nötig mache, den Staatsmann und den Gelehrten zusammenzubringen, um mit „vereinigten Kenntnissen gemeinschaftlich zum Besten der Gesellschaft überhaupt“ das anstehende Problem zu lösen. Er wollte also

¹²² Carl Abraham Freiherr von Zedlitz, Ueber den Patriotismus als einen Gegenstand der Erziehung in monarchischen Staaten. Berlin 1777, S. 4.

¹²³ Der französische Text war sinngemäß in die deutsche Sprache übertragen worden, die Übersetzung hatte die Genehmigung des Ministers erhalten.

¹²⁴ Zedlitz hat im gleichen Jahre seine Gedanken noch präzisiert. Anonym erschien im „Deutschen Museum“, Bd. 2 (Leipzig 1777) S. 97 ff. der Aufsatz: Ueber die Einrichtung einer Volks-Lehre, in einem eigentlich monarchischen Staat, nach den Begriffen des Verfassers der Abhandlung: Ueber den Patriotismus, als Gegenstand der Erziehung in Schulen eines monarchischen Staates. In der Nachbemerkung Christian Wilhelm Dohms hieß es S. 104: „daß der Zeichner dieser Entwürfe einer der hellsehendsten und erhabensten Menschenfreunde unsers deutschen Vaterlandes und unsrer Zeit sey, der das göttliche Vergnügen genießet, für die Glückseligkeit und Aufklärung von mehrern Millionen Menschen zu arbeiten, und der den Werth einer solchen Thätigkeit ganz zu schätzen und die edle Wollust derselben zu genießen weiß! Welche Erwartungen und schöne Aussichten darf sich der Philosoph erlauben, wenn er die Regierer der Menschen sich in seine Zirkel mischen sieht!“ Damit konnte in Preußen nur von Zedlitz gemeint sein. Im Jahre 1792 wurde dann derselbe Aufsatz unter Nennung des vollen Namens des Ministers als Anhang abgedruckt in: Neues Patriotisches Archiv für Deutschland. Bd. 1 (1792) S. 371 ff. Zedlitz war mit diesem Aufsatz Mitschöpfer einer neuen Gattung von Schulbüchern: den bürgerlichen Katechismen. Das von Schlözer in Göttingen als erstes seiner Art bezeichnete Stück hieß: Pflichten der Unterthanen gegen ihren Landesherrn. Zum Gebrauch der Trivialschulen im Hochstift Speier. Bruchsal 1785. Schlözer glossierte dieses Buch als „unreife Frucht“. Wie in den christlichen Katechismen wurde hier in Frage und Antwort die Obrigkeit und ihre Herrschaft eingedrillt. Vgl. auch: Andreas Flitner, Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750—1880. Tübingen 1957.

genau das betreiben, was als „arbeitende Geselligkeit“ bereits gekennzeichnet worden ist¹²⁵.

Bei seinen Überlegungen ging von Zedlitz von dem anthropologischen Basissatz aus, daß der Mensch eine „natürliche“ Freiheit habe, die ihm als „Weltbürger“ zustehe. Es gäbe weiterhin überall auf der Welt, sozusagen als anthropologische Konstante¹²⁶, das Phänomen des „Patriotismus“, worunter er eine „Empfindung“ und „eine Untergattung der Liebe“ verstand. Diese „Liebe“ galt nun nicht einem Einzelmenschen, sondern war ein auf das gesellschaftliche Zusammenleben bezogener Instinkt; er habe bei „jeder Gesellschaft Statt; man trifft ihn im Kloster, in der Handwerksinnung, selbst bey der Räuberbande. In engem Verstande, ist er in Genf, in Berlin, in Konstantinopel. Nach Verschiedenheit der Gegenstände, hat er eigne Grundsätze, eigne Regeln, eigne Empfindungen“¹²⁷. Der Patriotismus sei damit ein „relativer Begriff“, d.h. ohne sein Bezugssystem nicht verständlich, und immer an den Menschen geknüpft. Die „Patrioten“ seien deswegen immer an ihre „Zeit“ gebunden, desgleichen an „ihre Sitten“ und an das „Erforderniß ihrer Gesellschaft“, wobei unter Gesellschaft hier noch ganz neutral jede Gruppenbeziehung verstanden wurde.

Nun kam es dem Minister nicht darauf an, einen allgemeinen Vortrag über das Vorkommen von Patriotismus in der Welt zu halten. Er schränkte das Beobachtungsfeld auf den „löblichen Patriotismus in einem monarchischen Staat“ ein und fügte der anthropologischen Annahme noch eine weitere Bedingung für das zu entwickelnde Modell hinzu. Preußen hatte sich, wie bereits die Ausführungen über Friedrich II. gezeigt haben und wie noch spätere Überlegungen erhärten werden¹²⁸, für die Staatsform der Monarchie entschieden und damit von Despotismus und Republik Abstand genommen, wobei die Vertragstheorie seit Christian Wolff die Grundlage zur Regelung der Beziehung zwischen Herrscher und Untertanen schuf. Die „Triebfeder zur Thätigkeit des Bürgers“ — hier stand im Hintergrund das Bild einer mit Federkraft arbeitenden Maschine¹²⁹ — sei nun nicht, wie Montesquieu behaupte, die Ehre, sondern die „wahre Tugend“ des Bürgers. Der Krieger der neuen Heere könne nicht mehr wie in der Antike auf Ehre und Anerkennung durch das Vaterland rechnen,

¹²⁵ Vgl. Anm. 82.

¹²⁶ Dieser Begriff nach: Wilhelm Emil Mühlmann, Umriss und Probleme einer Kulturanthropologie. In: ders./Ernst W. Müller, Kulturanthropologie. (Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 9) Köln/Berlin 1966 S. 15 ff. Die Entwicklung der Anthropologie läßt sich bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts verfolgen. Vgl. Roessler, Entstehung, S. 160 ff.

¹²⁷ Zedlitz, Patriotismus, S. 6.

¹²⁸ Vgl. dazu den nächsten Abschnitt, auch das Kapitel: Die Stellung von Erziehung und Unterricht im System der staatsbürgerlichen Gesellschaft.

¹²⁹ Das Maschinenmotiv ist ein Topos der Zeit. Vgl. dazu die Schachspiel- und Redemaschinen der Zeit. Ein Aufsatz darüber in: BM, Bd. 4 (1784) S. 495 ff. Vgl. dazu auch das Automatenmotiv später im Werke E. T. A. Hoffmanns.

sondern sei als ein Jemand, der „namenlos unter einem Feldherrn dahinzieht“¹³⁰, eher „unter dem großen Haufen auf dem Schlachtfeld vermodert! — Begeisterte ihn nicht Dankbarkeit für den Schutz, den seine Hütte unter dem Monarchen genossen, nicht früh eingeprägte Gewohnheit; würde er wohl da, wo seine That nicht bemerkt wird, wo für ihn gewiß Nachtheil und keine Belohnung ist, würde er da wohl sein Leben für den Staat wagen?“¹³¹

Die ältere Erwartungshaltung eines ehrenhaften Kampfes ließ sich in der modernen Massenarmee Friedrichs II. nicht mehr aufrecht erhalten, da hier nur das Verhalten eines Regiments zählte und die Bewaffnung und Taktik den Drill verlangten. Wie sollte jedoch den Soldaten eine Sinngebung ermöglicht werden können, wenn nicht durch die Bindung an ein gemeinsames Ziel: die Verteidigung des Vaterlandes, dessen Repräsentant der Landesvater in der Funktion des obersten Feldherrn war. „Tugend also sey die Führerin des Patrioten, den ich schildere, dessen Bildung ich wünsche!“, meinte von Zedlitz. Tugend müsse sich zu der Leidenschaft des Patriotismus gesellen, um ihn in das richtige Maß zu führen, denn auf „den Mittelweg“ zwischen den extremen Ausformungen käme es an. Denn die Leidenschaft könne einerseits die „Quelle der edelsten Tugenden, des Gehorsams, der Thätigkeit [also auch der „Industrie“], der Aufopferung . . . des reinsten Vergnügens und Glücks“ sein, aber auch „die Quelle schwarzer Laster, der Intoleranz, der Grausamkeit, werden“¹³².

Der Bezug des zukünftigen Staatseinwohners zur Gesellschaft, hier als Nationalstaat verstanden, mußte geordnet werden, wobei für von Zedlitz feststand, daß die „wahre Tugend . . . den Bürger in der Monarchie“ antreibe. Zwar könne er sich vorstellen, daß es auch in Monarchien krankhafte Formen gäbe, „wo ein gewisser Ruin des Staats mit dem möglichen Erfolg einer kühnen That auf der Wagschale“ läge und nur so der Staat gerettet werden könne, doch ginge es in diesem Vortrag mehr um die „allgemeinen Pflichten und Bedürfnisse der Bürger“ und nicht um die Ausnahmen von der Regel. „Beym ruhigen Laufe der Sachen in einer eingerichteten Monarchie kann Patriotismus nur eine sanfte Leidenschaft seyn.“¹³³

Davon unterschied von Zedlitz die Position des Republikaners, der nur wenig von seiner Freiheit opfere, um sich die wichtigsten Rechte wie Eigentum und Selbstverteidigung vorzubehalten. Dafür ginge diesen aber auch „jeder Vorfall des Staates unmittelbar an“, er müsse sich um alles andere auch kümmern. Der Bürger eines monarchischen Staates da-

¹³⁰ Vgl. dazu etwa: Friedrich II., Militärische Schriften. In: Volz/Oppeln-Bronikowski, Werke Friedrichs des Großen, Bd. 6. Friedrich II. stellte die Disziplin in den Vordergrund. Aufgabe der Heerführer war, „die ganze kunstvolle und vollkommene Maschine“ in Ordnung zu halten. Sein ganzes System beruhte auf der „Schnelligkeit der Bewegungen und auf der Notwendigkeit des Angriffs“. Ebd. S. 80.

¹³¹ Zedlitz, Patriotismus, S. 10.

¹³² Ebd. S. 5.

¹³³ Ebd. S. 11.

gegen „erwartet von Dem, dem er einen Theil seiner Rechte und seiner Freyheit übertragen hat, Vertheidigung und Beschützung seines Lebens, seiner Familie, seines Vermögens. Er verläßt sich ruhig auf Den, der allen Gefahren entgegen gehn, oder vorbeugen wird. Er braucht nur der Thätigkeit seines Vertheidigers und Beschützers nichts in den Weg zu legen. Er betrachtet die Zufälle im Staat, wie der Landmann den Anzug eines Ungewitters“¹³⁴. Dieser warte ab und greife nur dann ein, wenn er mit Gewißheit oder auf Befehl helfen könne.

Sich dem monarchischen Staat unterzuordnen, erschien aus dieser Perspektive des Ministers als Gebot rationaler Zweckmäßigkeit. Zu kompliziert schienen die Staatsgeschäfte, als daß sich jeder noch hätte ausreichend informieren können. Außerdem gab es in Preußen, wie Friedrich II. in Fortsetzung eines schon zitierten Gedankens ausführte, „kaum tausend“ Personen, die zu so etwas fähig wären und selbst diese seien unterschiedlichster Ansichten¹³⁵. „Vertrauen auf den Fürsten und dessen Repräsentanten, Dankbarkeit für die genoßne Sicherheit, freyer Gehorsam gegen seine Befehle, Ergebung in das von den Gesetzen und öffentlichen Einrichtungen abhängende Schicksal, und Thätigkeit in der angewiesenen Sphäre: — das sind, dünkt mich, die Gesinnungen, die den ächten Patrioten im monarchischen Staate bezeichnen.“¹³⁶ Nur wenn diese „Gesinnungen“ verbreitet seien, könne ein jeder „ein Maaß von Glückseeligkeit und Tugend schöpfen“, wie es kein Republikaner vermöge.

Die so vorteilhaften „Denkungsarten“, die „Gesinnungen“ müßten deswegen „allgemein“ gemacht werden. Nun könne jemand der Ansicht sein, daß dieses auch ohne erzieherische Maßnahmen durch Anordnung von Gehorsam „eingeflößt“ werden könne. Zedlitz hielt diese Art jedoch für „abscheuliche Grundsätze, des Vessirs eines asiatischen Despoten würdig“. Denn: „Ein guter Fürst will über Menschen herrschen, die ihm aus Liebe gehorchen, aus Erkenntlichkeit dienen; nicht über Geschöpfe, die im unthätigen Pflanzenleben, in der Gewohnheit der Knechtschaft fortschlummern; nicht über niedrige Sklaven, die mit der möglichstwenigen Anstrengung ihrer Kräfte, ihr elendes Daseyn zu erhalten, und den Strafen zu entgehen suchen, womit ihnen die Tyranney droht.“¹³⁷

Ziel der Erziehung zum „Patriotismus“, d. h. zur gesellschaftlichen Betätigung, müsse deswegen für „jeden Menschenfreund“ sein, „durch Unterweisung die Begriffe und Gesinnungen unter die gewöhnlichen Menschen auszubreiten“. „Eingeflößt“ und „gelehrt“ müsse die neue Tugend werden. Gefühl und Verstand waren damit immer gleichzeitig anzusprechen. Weil das Kind „unauslöschlich“ mit seinen „ersten Eindrücken“ verbunden sei, müßten gerade die Eltern die „ersten“ und „besten Erzieher“

¹³⁴ Ebd. S. 12.

¹³⁵ Friedrich II. am 8. Jan. 1770 an D'Alembert, in: Meyer, Friedrichs des Großen pädagogische Schriften, S. 331 f.

¹³⁶ Zedlitz, Patriotismus, S. 12.

¹³⁷ Ebd. S. 13 f.

ihrer Kinder werden, um „ehrliche und glückliche Bürger“ aufzuziehen. Dann müßte die „Leidenschaft“ Patriotismus durch vernünftige Erzieher gelenkt werden und sollte sich an der Realität entwickeln. Diese gesellschaftliche Realität, das „Socialgebäude“, wie es einige Jahre später genannt wurde¹³⁸, müsse aber auch auf einem „Plan“ beruhen, der alles miteinander „zum Besten des Ganzen“ verbinde.

Der Erziehungsplan für jeden Bürger mußte wie dieser mit einem noch höheren Plan, wie mit dem „Storchschnabel“ verkleinert gezeichnet, übereinstimmen. Dabei ergäbe sich eine gewisse Übereinstimmung zwischen der Lehre der Religion und der Lehre zur „Gesellschaft“; es gäbe auch keinen Patriotismus ohne Religion. Wenn jedoch der Lehrer der Religion keinen Unterschied unter seinen Schülern nach deren „Rang“ machen dürfe, „weil sie Menschen sind, gleichen Bedürfnissen unterworfen, zu gleichen Pflichten verbunden, zu gleichen Hofnungen berechtigt“, so müsse der „patriotische Lehrer“ die Ordnung der „bürgerlichen“ Gesellschaft „beachten“. In dieser „stehen die Bürger auf verschiedenen Stufen“, zu jedem „Stand“ seien eine eigene „Denkungsart“ und andere „Gaben“ nötig. „Wollte der Lehrer Einerley Methode bey allen seinen Lehrlingen anwenden, so würd' er die Grundfesten der monarchischen Regierungsform untergraben, und den Geist der Subordination zerstören.“¹³⁹

Diese Ordnung müsse beim Unterricht beachtet werden. Hier könne der „allgemeine Unterricht“ vom ersten Lebensjahr bis zum Zeitpunkt der „Wahl der Lebensart“, also eines Berufs oder eine Tätigkeit innerhalb der gesetzten Ordnung, „der Klasse, wozu er gehören will“, von dem speziellen Unterricht unterschieden werden. Im „allgemeinen Unterricht“ müßten diejenigen Verhaltensformen unterrichtet werden, die jeder benötige, wie „Liebe und Dankbarkeit gegen die Eltern“, „Gemütsruhe“, „Ergebung und Zufriedenheit in den verschiedenen Vorfällen des Lebens“.

Das Kind sollte damit Daseinsvertrauen erhalten in Form der „Empfindungen eines allgemeinen Wohlwollens“, noch bevor es zum „Nachdenken“ fähig sei. Dann erst könne unterstützt durch die Religion die „Gemütsverfassung“ erwartet werden, die ihn „geduldig, mit seinem Schicksale zufrieden, der Liebe und Dankbarkeit fähig“ mache, auch in seinen gesellschaftlichen Bezügen. Insgesamt gesehen müsse also bei jedem auf die Tugenden des Bürgers in einem monarchischen Staatswesen ab-

¹³⁸ Held, Struensee, S. 56. Etliche Jahre früher unterschied Lachmann „Societäts-glückseligkeit“ und individuelle Glückseligkeit, beide ergaben die „Wohlfahrt“. [Karl Ludolf Friedrich Lachmann,] Allgemeine Ideen über die, einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung. Als Vorarbeit zu einem allgemeinen Schulverbesserungsplane. Leipzig 1790, S. 18. Der Titel dieses Buches zeigt an, wie sich der Klassenbegriff durchsetzte. Um 1800 setzte sich dann der Begriff Gesellschaft an die Stelle des Begriffs vom „gemeinen Wesen“ und „social“ wurde allgemein verwendet. Vgl. Johann Dori, Briefe über die philosophische Rechts- und Staatswirtschaftslehre. Görlitz 1806, S. 12. Zu allem auch: Ludwig H. Adolph Geck, Über das Eindringen des Wortes „sozial“ in die deutsche Sprache. In: Soziale Welt, 12. Jg. (1961) S. 315 ff.

¹³⁹ Zedlitz, Patriotismus, S. 18.

zielenden Unterricht „von den ersten eigenthümlichen Verhältnissen des Zöglings“ ausgegangen und nach und nach alles andere herangetragen werden, und dann sei es wichtig, diesen „moralischen Unterricht“ immer „mit der Ausübung“ zu verbinden.

Das „Eingeflößte“, „Gelehrte“ sollte damit zugleich in das Verhalten eingeübt und eingeschliffen werden. Dann erst bekämen die durch das Denken interpretierten Begriffe „vom Regenten“, von „Bürgern“, von „Unterthanen“ ihren Sinn für die Schüler. Sie sollten alles unter diesem Aspekt sehen, um die anfangs noch „dunkle“ Empfindung nach und nach verstehend begreifen zu lernen. Wie Basedow es in seinem Elementarwerk getan habe¹⁴⁰, könne den Kindern auf diese Weise dann auch ein anschaulicher Begriff von der Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft vermittelt werden. „Der Erzieher übe also beständig seine Zöglinge zur Erduldung, zu den Pflichten des untergeordneten Standes, zur Ergebung, zum Gehorsam.“¹⁴¹

Die Eltern müßten ihn dabei unterstützen. Selbst die Kinderspiele müßten die „Grundsätze der Unterwürfigkeit“ einflößen helfen. Hier sei der Gehorsam zu üben; das Einhalten von Spielregeln sei mit dem Einhalten von Gesetzen vergleichbar. „Um Menschen zu bilden, muß man sie vom ersten Augenblick an, wo sie ihre Thätigkeit zeigen, leiten. Dann entwickeln sich ihre Geisteskräfte und Herzensneigungen; und dann muß man anfangen, ihnen die gehörige Richtung zu geben.“¹⁴² Vertrauen und Zuneigung zu den „Vorgesetzten“ würden die Strenge für die Kinder erträglich machen. In jedem Falle müßten die „Vorgesetzten“ Gerechtigkeit üben, sonst sei alles verloren.

Bis zu diesem Punkt hatte von Zedlitz in seinem Akademievortrag nur „von der Bereitung des Bodens“ und nicht von der „Art seines Anbaus“ gesprochen und seine Gesamtklärung und Ordnung anthropologischer Erfahrungen der für die monarchische Gesellschaftsform wichtigen Bedingungen für den Erziehungsprozeß künftiger Staatsbürger versucht. Nun zeigte er, wie und an welchen Unterrichtsgegenständen die Schulung erfolgen sollte. In Geographie und Historie könne der Anfang gemacht werden, um die Vorteile der eigenen Regierungsform mit anderen Versuchen herauszufinden. „Der Jüngling lerne die Welt kennen, er untersuche, er vergleiche, dadurch wird er nur ein desto besserer Bürger werden.“ Alles andere seien „klösterliche Grundsätze“¹⁴³. Für die Dorfschulen sei es dann wichtig, durch Lesebücher die „Exempel“ ins Land zu tragen. Wichtig sei auch die Erörterung der Probleme der Landessicherheit. Der „Moralist“ könne schließlich den Unterricht abrunden; hier käme auf die Lehrer der Religion eine neue Aufgabe zu.

Die „Tugend des Patriotismus“ sei das Produkt dieses Erziehungsablaufs. Und dann benötige es nur eines Anstoßes, um den Schüler in den

¹⁴⁰ Vgl. Anm. 45.

¹⁴¹ Zedlitz, Patriotismus, S. 23.

¹⁴² Ebd. S. 24.

¹⁴³ Ebd. S. 25 f. „Um gute Unterthanen zu bilden, wollen wir keine Unwissende erziehen . . .“

„verschiedenen Klassen der Bürger thätig zu machen“. „Ich zähle drey Klassen von Bürgern“, meinte von Zedlitz:

„Erste Klasse: Das Volk, besteht aus den Landleuten, und aus der Menge, die nur zu Handarbeiten geschickt ist, und sich widmet.

Zweyte Klasse: Die gebildeteren Bürger, darunter begreife ich Männer von Talenten, Künstler, Gelehrte, und die durch andre Fähigkeiten zu Aemtern gelangen.

Dritte Klasse: Leute vom Stande.“¹⁴⁴

Für jede Klasse unterschied er einen „besonderen Unterricht“, je nach den Pflichten, im Anschluß an den allgemeinen Unterricht. Der Zeitpunkt war je nach den Klasseneigentümlichkeiten zu bestimmen. So sei der Bauer erst dann besonders zu unterrichten, wenn er den Pflug oder den Hammer in die Hand nehme, also etwa mit vierzehn Jahren. Diese „Klasse“ von Menschen dürfe nicht zum „Vieh“ herabgewürdigt, doch müsse darauf geachtet werden, daß sie mit dem Unterricht auch etwas anfangen könnte. Das Ertragen ihres Zustandes dürfe deswegen nicht „unerträglich“ gemacht werden. Es ginge hier also nicht um gelehrte Betrachtungen. Bei der zweiten Klasse müsse der Aufgabenkreis anders bestimmt werden. „Sie liefert uns die Männer, die dereinst ihre Mitbürger von dem ganzen Umfang ihrer Pflichten belehren sollen; aus ihr nimmt der Fürst die Glieder, die in Gerichten oder andern anvertrauten Stellen, an der Regierung des Staats Theil nehmen sollen; aus ihr kommen diejenigen, deren Geschäft es ist, den Geschmack der Nation zu bilden oder zu verbessern.“¹⁴⁵

Grundsätzlich gelte jedoch auch für den Unterricht in dieser „Klasse“, daß er nützlich sein müsse und die Schüler begierig auf Nützlichkeit werden lasse, denn „Wilhelm Beukel, dem wir die Kunst verdanken, die Heringe einzusalzen, hat sich besser um sein Vaterland verdient gemacht, als der Verfasser der Henriade um das seinige“¹⁴⁶. Der „Ventilator des Hales, und der Ableiter von Franklin“ seien mehr wert als ganze Bibliotheken dramatischer Werke.

Der Philosoph möge auch im Unterricht dafür sorgen, daß der „Kitzel“ der Projektmacherei vermindert werde, da vieles Neue völlig untauglich sei. So seien zwar die Erfinder der „Bandmaschine“ und des „Strumpfwerkstuhls“ geschickte Leute, doch wäre bei der Genehmigung ihrer Werke Tausenden von Leuten die Arbeit weggenommen worden. Zedlitz empfand hier die kameralistische Aversion gegen die Maschine wie sein Monarch¹⁴⁷. Für viel wichtiger hielt er z. B. die Einführung der Kartoffel durch Becher, der sonst ein närrischer Mann gewesen sei. Das „Genie“

¹⁴⁴ Ebd. S. 28.

¹⁴⁵ Ebd. S. 31.

¹⁴⁶ Der Verfasser der „Henriade“ war Voltaire.

¹⁴⁷ Vgl. Ergang, Friedrich der Große.

müsse deswegen „gehörig“ unterrichtet werden, um zu nützlichen Taten zu kommen¹⁴⁸.

Der Unterricht der dritten „Klasse“ betraf den Adel und seine Aufgaben in Heer und Verwaltung. Hier müsse die Ehre noch Bedeutung haben, um Standhaftigkeit einzuflößen. Die Liebe zum Fürsten sei mit allen Mitteln, vor allem auch durch den Geschichtsunterricht zu erwecken. Jegliche Verachtung der anderen Klassen müsse unterbunden werden, weil „jede Klasse der Unterthanen zum gemeinen Besten beyträgt“. Und zum Abschluß bemerkte von Zedlitz, daß in Preußen die Schwierigkeiten auf dem Wege zu einem monarchischen Staat am geringsten seien. „In einem Lande, wo der Regent selbst das erste Beyspiel der Thätigkeit und des Wohlwollens giebt, da braucht man nur Seine Geschichte zu studieren, sie die Bürger zu lehren . . .“¹⁴⁹

Für von Zedlitz war Preußen auf dem Wege zur rechten Ordnung des Staatswesens. Die Entscheidung zur Bildung eines monarchischen Staates ermöglichte die Systemorientierung für das Unterrichtswesen unter dem Aspekt der Sozialisation der zukünftigen Staatsbürger. Anthropologische Besinnung, die Erörterung allgemeiner Erziehungsabläufe, wie z. B. die anfänglich auf Schaffung eines Daseinsvertrauens gerichtete Erziehung, an die sich die von der emotionalen in die verstandesmäßige Aufnahme überwechselnde Sozialerziehung anschloß, und schließlich die Staatstheorie eines monarchischen Gemeinwesens — die der „bürgerlichen Gesellschaft“ preußischer Prägung — ermöglichten den Modellbau.

Dieses Modell staatsangemessener Erziehung mit seinen den drei „Klassen“ zugewiesenen Bildungseinrichtungen kann jedoch nur dann voll verstanden werden, wenn es in seiner Aspekthaftigkeit erkannt wird. Noch war von Zedlitz' Modell keineswegs Abbild des *gesamten* schulischen Erziehungsprozesses, sondern nur des staatspolitisch bedeutsamen Teiles. So schloß er die „patriotische“ Erziehung der Bauern erst an die eigentliche Schulausbildung der Kirchengemeindeschule an. Hier handelte es sich also schon nicht mehr um Kinder, sondern um kirchenmündige Erwachsene, wie die Erziehungsstrukturen der Zeit nachweisen¹⁵⁰.

Eigentlich war damit an eine Art staatsbürgerliche Fortbildungsschule gedacht und noch nicht die niedere Schule als Ganzes betroffen. Nur für

¹⁴⁸ Auch hier die Aversion gegen den Geniebegriff des Sturm und Drang, der in der philanthropischen Bewegung eine wichtige Rolle spielte. Hier wurde von „Geniesuche“ geredet. Campe wandte sich später davon ab und schrieb: „Mit Genies habe ich forthin keine Gemeinschaft mehr. Ich schließe es in mein Morgen- und Abendgebet ein, daß mich der Himmel davor bewahren möge.“ Zit. nach: Schumann, Philanthropismus, S. 28.

¹⁴⁹ Zedlitz, Patriotismus, S. 35.

¹⁵⁰ Die Kirchengemeindeschule war eine das „ganze Haus“ ergänzende Institution mit dem Ziel, die Kirchenmündigkeit zu erreichen, also zur Konfirmation vorzubereiten. Davon unabhängig wurden die Kinder in die ihrem Hause gemäßen Arbeitserfordernisse von Kindheit an eingeführt, so daß mit der Konfirmation zugleich diese Vorbereitung abgeschlossen war. Das Bauernkind wurde dann Knecht, der Sohn des Handwerkers kam in die Lehre. Beide waren seit diesem Zeitpunkt voll für ihr Tun verantwortlich. Die Strafmündigkeit war erreicht.

die Kinder der „untersten Klassen“, womit von Zedlitz eigentlich schon den Dreiklassenbegriff um einen vierten erweiterte, kam die Erziehung zum rechten bürgerlichen Verhalten schon mit dem Beginn des Schulbesuchs „öffentlicher Schulen“ in Betracht, und dieses scheint die eigentliche Wurzel des staatlichen Volksschulgedankens zu sein.

Da die Bauern ein achtbarer Stand waren, konnte es sich beim Begriff Volksschule zu diesem Zeitpunkt nur um eine Schule handeln, die für die städtischen und ländlichen Unterschichten vorgesehen war. Doch war diese Unterscheidung bei von Zedlitz zu diesem Zeitpunkt nicht sehr deutlich, wie überhaupt das eigentliche Schulsystem in seinem Vortrag nicht als entwickelt bezeichnet werden kann. Zwar war der Rahmen zukünftiger Ordnung bereits gesehen und umrissen, doch fehlte die Beschreibung der Details. Deswegen konnte auch die Kabinettsorder von 1779 nur allgemeine Hinweise enthalten, wobei sie zugleich deutlich machte, daß die Zedlitzschen Anstrengungen mehr den lateinischen höheren als den deutschen niederen Schulen galten. Wie noch zu zeigen sein wird, waren bei diesen Schulen die Probleme noch unüberwindbarer.

Wichtiges Element der Überlegung von 1777, die durchaus Furore machte¹⁵¹, war die Dreiklassenstruktur „öffentlichen“ Schulwesens mit der Intention, keinerlei Übergänge vom Zeitpunkt der „Wahl der Lebensart“ mehr zuzulassen. Diese Wahlmöglichkeit begleitet in ihrer Problematik seither jede Diskussion um diesen staatsständischen Schulgedanken. Zedlitz ließ offen, wie er sich den Wechsel von einem Stand zum anderen vorstellte, doch setzte er zum ersten Male einen Zeitpunkt fest, zu dem die „Klassenwahl“ getroffen sein mußte, während bis dahin der Übergang nicht geordnet war. Ob jemand eine höhere Schule besuchen sollte und die Universität, hing, wie bereits zitiert, auch vom „ingenium“ und nicht allein vom Geburtsstand ab. Viele Stipendien wurden den ärmeren Schülern und Studenten gewährt¹⁵². Es gab die „Freitische“ und andere Vergünstigungen¹⁵³; der Gelehrtenstand war ohnehin wie der des Geistlichen nach eigenen und nicht geburtsständischen Strukturen geprägt¹⁵⁴. Aufstieg war hier noch möglich, wenngleich er immer in hohem Maße von sozioökonomischen Faktoren abhing. Andererseits gab es keinerlei sichere Aussicht auf irgendeine Beschäftigung nach dem Studium. Die Masse der Theologen zum Beispiel kam nur mühsam in Hofmeister- oder Privat-erzieherstellen unter, um so auf eine frei werdende Pfarre zu warten oder ein Schulamt anzustreben¹⁵⁵. Immer mehr verschlossen überdies die staatlichen Prüfungen die Anstellungsmöglichkeiten in der Verwaltung für

¹⁵¹ Vgl. Anm. 124.

¹⁵² Vgl. u. a. Meiners, Verfassung, Bd. 1 S. 69 ff.

¹⁵³ Ebd. Z. B. freie Wohnung, Erlaß der Hörgelder etc.

¹⁵⁴ Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 95 ff. Vgl. außer Meiners auch: Johann David Michaelis, Raisonement über die protestantischen Universitäten in Deutschland. 4 Bde. Frankfurt/Leipzig 1768 ff.

¹⁵⁵ Roeßler, Entstehung, S. 243 f.

diejenigen ohne Protektion; zugleich wurden laufend Einsparungen im Personalbestand angestrebt, und Friedrich II. hielt seine Verwalter kurz¹⁵⁶. Hierauf wird noch einzugehen sein.

6. Die Harmonisierung von „Theologie“ und „Politik“ — Das Programm des „Politischen Unterrichts“

Mit dem Vortrag vor der Akademie der Wissenschaften hatte von Zedlitz deutlich gemacht, daß er die Reform der Schulen nach einem allgemeinen Plan durchführen wollte, dessen Ausgangspunkt die Neuordnung des Verhältnisses von „bürgerlicher Gesellschaft“ und Schule war. Die Vorstellung, die Staatsbürger in drei Klassen zu teilen und sie getrennt und spezialisiert auf einem allgemeinen Wissenshorizont aufbauend zu unterrichten, war keineswegs neu. Sie war bislang jedoch nur im außerstaatlichen Bereich wirksam gewesen, so z. B. in den Franckeschen Schulanstalten in Halle.

Nach dem altlutherischen Ständeschema, der Einteilung der Gesellschaft in einen „Regierstand, einen Lehrstand und einen Haus- und Nährstand“¹⁵⁷ hatte Francke seine Schulprojekte entwickelt, die alle dieselbe „weltanschaulich-religiöse Grundlage und Bestimmung“ beinhalteten: „die Auferziehung neuer Menschen in allen Ständen, die ihre methodisch in den Anstalten herbeigeführte Erweckung durch ihre dem Welttreiben abgewandte Berufsarbeit, zu der die Anstaltserziehung ebenfalls die Grundlage und Ausbildung liefert, im Dienst des Gemeinwohls bewähren“¹⁵⁸.

An die Spitze seiner Schulpyramide stellte Francke eine „Anstalt zu Erziehung des Herrenstandes, Adeliher und anderer Fürnehmen Söhne und Töchter: die neue Schule des Regierstandes . . .“¹⁵⁹. Diese Schule war keine Gelehrtenschule mehr, sondern eine „Akademie weltmännisch-praktischer Bildung auf pietistischer Grundlage“¹⁶⁰, also mehr als eine Ritterakademie der Zeit. Ihr Unterricht entsprach den Grundzügen nach genau dem, was Friedrich II. dann forderte, nun jedoch unter dem Zweck der Ausbildung des Adels für Armee und Verwaltung, womit er an der geburtsständischen Ordnung mehr festhielt als dies in Halle noch der Fall war. Auch von Zedlitz kannte als dritte Schulstufe nur Anstalten für „Leute vom Stande“. Diesen blieben auch später noch ihre Vorrechte erhalten.

Als Schulen für den „Lehrstand“ galten in Halle das Pädagogium für auswärtige Kinder, die zum Studieren erzogen werden sollten, und ein „nicht so kostbares“ für einheimische Bürgerkinder, die gleichfalls studieren sollten¹⁶¹. „Den breitesten Raum nehmen endlich die Schulen für den Status oeconomicus ein, der von den Kaufleuten, Beamten, Verwaltern

¹⁵⁶ Acta Borussica, Bd. 16,1, enthält eine Vielzahl von Entscheidungen dazu.

¹⁵⁷ Vgl. dazu: Hinrichs, Pietismus, S. 24.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁵⁹ Zit. nach: ebd.

¹⁶¹ Ebd. S. 25.

über die Handwerker zum Arbeiter die verschiedensten Schichten umfaßte.“¹⁶² Ein Pädagogium für Kinder, die nicht studieren, sondern zur „Schreiberei, Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter“ usw. gebraucht wurden, dann eine „Realschule mit den Fächern Latein, Französisch, Schreiben, Rechnen und Ökonomie“ schlossen sich an. Daneben gab es eine „Bürgerschule“ für zukünftige Handwerker und auch für Mädchen. Ganz unten in der Pyramide erschienen die eigentlichen Volksschulen für die Kinder der Armen. Das Waisenhaus versorgte alle Anstalten mit „guten und geschickten ingenia“, die nach ihrer „Capacität“ ausgebildet werden sollten¹⁶³. „Zum erstenmal wird hier der Gedanke der Auslese von Begabungen ohne Rücksicht auf Herkunft und Besitz ausgesprochen.“¹⁶⁴

Wie von Zedlitz' Vortrag über den Patriotismus nachweist, waren die Anstalten in Halle durchaus ein Muster für das noch zu entwickelnde Schulsystem, dessen erster Umriss in der „Öffentlichkeit“, also den gebildeten Zirkeln¹⁶⁵, von nun an diskutiert wurde. Direkt daran (und zugleich auch an platonische Vorbilder) knüpfte Christian Wilhelm Dohm¹⁶⁶ in seinem „Deutschen Museum“ noch im Jahre 1777 an. Zunächst begrüßte er, daß von Zedlitz der „Idee“ von der Erziehung „eine Erweiterung und Bestimmtheit gegeben“ habe, die „mir sehr wichtig erscheint; diese nämlich, daß man das Volk in gewisse Klassen theilen und jeder besondere Lehrbücher des politischen Unterrichts geben müsse“.

Im Anschluß daran meinte Dohm, daß es zwar leicht gewesen sei, die Klassen aufzuzählen, daß aber auch hier alles „genau getroffen“ sei. Denn die drei Klassen: „1) der Produzierenden (sie mögen Produkte durch Erzeugung oder Verarbeitung hervorbringen.) 2) Der Besoldeten oder aller, welche die Nation bedienen, aufklären, bilden, 3) des Adels — *Diese drey Klassen scheinen mir in unsern Monarchien gerade durch die Natur der bürgerlichen Verfassung geschieden.*“¹⁶⁷ Dohm vermisse jedoch die Klasse der Tauschenden, die er als eine Art Mittelklasse zwischen der ersten und der zweiten Klasse Zedlitzscher Prägung ansah. Für die Krämer und Kaufleute müßten auch noch Einrichtungen getroffen werden, die auf deren spezielle Beruhsanforderungen eingingen. Bei allem könne der Kaufmann seinen „politischen Unterricht“ wohl in den Schulen der zweiten Klasse bekommen, der Krämer in denen der ersten Klasse. Dann hielt er das gesamte Unterrichtskonzept noch durch „Naturgeschichte“ und Kenntnis der „natürlichen Produkte des Vaterlandes“ für verbesserbar.

¹⁶² Ebd.¹⁶³ Zit. nach: ebd.¹⁶⁴ Ebd.¹⁶⁵ Vgl. dazu den Abschnitt über die Mittwochsgesellschaft.¹⁶⁶ Dohm (1751—1820) gehörte seit 1779 dem preußischen Staatsdienst an, er war später Gesandter, stand dann im Dienst des Königs Jérôme von Westfalen. Er schrieb eine Reihe von staatswirtschaftlichen Schriften und gab zusammen mit Boje seit 1776 das „Deutsche Museum“ heraus.¹⁶⁷ Im Anhang zu: Zedlitz, Volkslehre, S. 105 (Hervorhebungen vom Verfasser). Vgl. auch: Helmut König, Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. (Monumenta Paedagogica, Bd. 1) Berlin 1960, S. 300ff.

Hier bot er für jede Stufe einen Umriss des erforderlichen Unterrichts an. Weiterhin hielt er den Unterricht in „Landesgeschichte“ für dringend notwendig, auch für die erste Klasse der Schulen.

Alle diese Bemerkungen bezogen sich auf einen Entwurf des Ministers über die Unterrichtsgegenstände in seinem dreiklassigen Schulsystem, den Dohm veröffentlichte. In dieser Ergänzung zum Akademievortrag wurden weitere Differenzierungen des neuen Modells vorgenommen, vor allem auch die Verbindung von „Religion“ und „politischem Unterricht“ näher untersucht und danach die „Einrichtung einer Volkslehre, in einem eigentlich monarchischen Staat“ entwickelt¹⁶⁸.

Zu Anfang bemerkt von Zedlitz, daß die bisherige „Volks- und Kinderlehre das Zeitliche dem Ewigen, dieses Leben der Zukunft, die ige Wohlfahrt der Seligkeit, allzusehr entgegen“ setze¹⁶⁹. Religion und „Staatsklugheit“ gehörten jedoch zusammen, sie dürften einander nicht untergraben. „Ohne geselliges Leben ist der Mensch eine Knospe, die kein Sonnenschein zum Aufbrechen begünstigt“, meinte von Zedlitz und forderte die Entwicklung der „gesellschaftlichen“ Kräfte. Dieses sei „der Endzweck unseres Hierseyns, der Wille Gottes, unsere Glückseligkeit; also Hauptgrundsatz in der Sittenlehre der Religion und der Vernunft, in der Politik, in der Pädagogik, in dem gymnastischen Theile, der den Körper und die Geschicklichkeiten desselben angehet, sowol als in dem musikalischen Theile, der die Seele, und ihre Fähigkeiten ausbilden lehret. — —“¹⁷⁰. Theologie und Politik enthielten deswegen die Vorschriften zur neuen Erziehung. „Sie arbeiten beyde nach Einem Plane, oder verderben anstatt zu vervollkommen.“¹⁷¹

Zedlitz sah bereits zu diesem Zeitpunkt die Auseinandersetzungen zwischen der alten und der neuen Bestimmungsmacht der Schulen aufbrechen, und er versuchte sie in eine neue Harmonie zu bringen¹⁷². Es ist erstaunlich, daß er dennoch als ein radikaler Aufklärer interpretiert wurde; doch wurden seine Ansichten immer mit denjenigen des Oberkonsistoriums und auch mit denjenigen der Gruppe der „Mittwochsgesellschaft“, von deren Einfluß noch zu reden sein wird, vermischt und als Ganzes genommen. Auch gab es bereits während der Amtszeit des Ministers eine erhebliche konservative Gegenströmung gegen all das, was dem Volk den Glauben zu rauben drohte¹⁷³.

Die Überlegungen von 1777 enthielten keineswegs die Forderung der Trennung von Kirche und Schule. Die niederen Schulen unterstanden z. B. noch ganz der kirchlichen Obrigkeit und Verwaltung¹⁷⁴. Dennoch

¹⁶⁸ Vgl. Anm. 124.

¹⁶⁹ Zedlitz, Volkslehre, S. 97.

¹⁷⁰ Ebd. S. 98.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Vgl. dazu auch die Abschnitte über die Konsistorialverwaltung und die geistliche Schulaufsicht.

¹⁷³ Vgl. Valjavec, Politische Strömungen, S. 271 ff. Ebd. auch über den „christlichen Patriotismus“, S. 334 ff. Wie in den Abschnitten über Woellner gezeigt werden wird, scharten sich die Kräfte der Orthodoxie um den Thronfolger und seinen Kultusminister.

¹⁷⁴ Vgl. Anm. 172.

mag es einigen nicht gefallen haben, daß von der Kirche erst in zweiter Linie die Rede war. Zedlitz meinte: „Der vollkommenste Staat wird also derjenige seyn, in welchem die Menschen durch öffentliche Vorkehrungen am fähigsten werden ihrer Bestimmung treu zu bleiben; d. i. den Willen Gottes, und den Wegen seiner Vorsehung gemäß, ihre Fähigkeiten und Kräfte auszubilden sich zu vervollkommen. Die Glückseligkeit des Staats besteht nicht in der Volksmenge, nicht in Reichthum, nicht in der Macht, nicht in Freyheit, auch nicht in der Einigkeit allein; sondern in allen diesen zusammengenommen; weil alles dieses Mittel sind, die Menschen zu ihrer Bestimmung zu führen.“¹⁷⁵

Diese Möglichkeit bot wiederum die Monarchie am ehesten, da diese die „Mannigfaltigkeit“ einschränke, um eine „desto größere Einheit zu erhalten. Sie legt dem Willen der Glieder einen Zwang auf und schränkt den freyen Gebrauch ihrer Kräfte ein, aber zum Besten der Vereinigung“¹⁷⁶. Der Monarch vertrete den allgemeinen Willen; seiner Willkür brauche niemand zu gehorchen. Deswegen müßten auch dem geringsten der Untertanen seine Gesetze bekannt gemacht werden, um den Gehorsam erwarten zu können. „Er muß von seinen Pflichten gegen jeden ihm Vorgesetzten, auf eine seiner Fassung gemässe Weise unterrichtet werden. Wenn er aber seine Pflichten kennen soll; so muß er auch erfahren, was seine Rechte und Befugnisse und sein Dasein werth machen, und ohne welche keine Pflichten statt finden. — Pflichten ohne Rechte, Verbindlichkeit ohne Befugniß, gleichen einer Last, die ohne Kraft in die Höhe gehoben werden soll; einer Wirkung ohne Ursache.“¹⁷⁷

Zwingende Folge dieses Systems war der „politische Unterricht“, der die nötige Aufklärung über die Rechte und Pflichten vermitteln sollte. Schon das „geringste Volk“ müsse hiervon erfahren, meinte von Zedlitz. „Der Mann, der von seiner Hände Arbeit lebt, muß seine Bestimmung auf Erden wissen, und die Mittel erfahren, wie er durch das gesellige Leben derselben Genüge zu leisten hat. Ohne Religionsunterricht ist der Mensch ein reissendes Thier: ohne politischen Unterricht ein verirrttes Lamm, das jedem reissenden Thiere zum Raube werden kann.“¹⁷⁸

Der Unterricht ergab sich dann jeweils nach den klassenmäßigen Bestimmungen. Der „allgemeine Unterricht“ ist in den Umrissen schon ausführlich gekennzeichnet worden. Er wurde hier stichwortartig wiederholt. Die Pflichten gegen das Hauswesen als Vater, Sohn, Ehemann und

¹⁷⁵ Zedlitz, Volkslehre, S. 99. Vgl. auch: Zedlitz, Volks-Lehre, S. 375.

¹⁷⁶ Zedlitz, Volkslehre, S. 100.

¹⁷⁷ Ebd. S. 101. Der Absolutismus sollte damit durch politische Erziehung in ein monarchisches System überführt werden. Staat und Erziehung waren seither nicht voneinander zu trennen, weil die Erziehung erst die Mitbeteiligung der Bürger ermöglichte. Die Unterwerfung unter Gesetze wurde von von Zedlitz deutlich von der Unterwerfung unter Personen geschieden.

¹⁷⁸ Ebd. S. 102.

Ehefrau, Herr und Knecht erinnern an die Wolffschen Überlegungen¹⁷⁹. Die Unterordnung war das Leitprinzip, auch in den auf den Staat bezogenen Stoffen. Hier mußten alle Familien zu einem „System“ zusammentreten, um ihre „gemeinsame Wohlfahrt“ zu erhöhen. *„Geseze und Unterwürfigkeit, Befehl und Gehorsam, Verschiedenheit in Ständen, Rechten und Pflichten, Mannigfaltigkeit in den Verhältnissen der Glieder zum Ganzen, sind die Bande, ohne welche das Gebäude in Trümmer zerfällt.“*¹⁸⁰

Im Anschluß daran wurden die Kataloge des Unterrichts veröffentlicht: „Für die geringste Klasse — deutliche Aphorismen, Sätze ohne Beweise, höchstens mit Stellen aus der Schrift belegt. Vom Monarch und Unterthan. — Pflichten gegen die Obrigkeit. — Unbedingter Gehorsam gegen Geseze, nicht gegen Personen. Liebe und Zutrauen gegen vorgesetzte Personen-Befugnisse und Rechte — des Menschen — des Bürgers. — Sicherheit der Person und des Eigenthums — Gewissensfreyheit — Einfalt der Sitten dieses Standes — Häusliche Ruhe — Zufriedenheit — Unschuld.“

Für die mittlere Klasse wurden vorgesehen: „Sätze in wissenschaftlicher Verbindung mit Gründen der Religion und der Vernunft unterstützt — Beytrag zur Wohlfahrt der Menschen — Einfluß der Gewerbe, Handlung, Künste und Wissenschaften, auf die Glückseligkeit des geselligen [gem. ist: gesellschaftlichen] Lebens überhaupt — des Staats insbesondere. — Vergleichung der Regierungsformen — Vorzüge der vaterländischen Regierung — Liebe zum Vaterlande, bürgerliche Ruhe und Eintracht. — Verdienst und Belohnung.“

Schließlich für die „Klasse der Edelen“: „Dieselbe Form des Vortrags. — Verbindung der Völker — Pflichten und Rechte des Staats gegen einander — Aufrechthaltung der allgemeinen Ordnung — durch Geseze und Handhabung der Gerechtigkeit — durch kluge Anwendung der

¹⁷⁹ Vgl.: Wolff, Vernünftige Gedanken. Die alte „Herrschaft“ wurde nunmehr überprüfbar und an Recht gebunden. Die Schaffung eines Rechtskodexes war zwingende Notwendigkeit, die von Friedrich II. gesehen wurde und zum Projekt des Corpus iuris Fridericiani (1749–1751) führte. Dieser Gedanke wiederum war Produkt des naturrechtlichen Denkens, in dem auch von Zedlitz stand, als er allgemeine Rechte für alle Menschen anerkannte. Erst gegen Ende der Regierungszeit Friedrichs II. wurde die Arbeit an dem allgemeinen Kodex wiederaufgenommen. In der KO vom 14. April 1780, zit. nach: [August Heinrich?] Simon, Bericht über die szientivische Redaktion der Materialien der preußischen Gesetzgebung. In: Allgemeine Juristische Monatsschrift, Bd. 11 (1811) S. 191 ff., hieß es: das Recht „der damaligen Verfassung und den Sitten der Nation anzupassen. Die Preußischen Staaten sollten das Corpus iuris civilis romani, gereinigt von Widersprüchen und von allen Bestimmungen, welche sich auf die römische Verfassung beziehen, und ergänzt durch alle Vorschriften, welche unsere bürgerlichen Verhältnisse und der Standpunkt unserer Kultur nothwendig machten, in eine systematische Ordnung, und in deutscher Sprache, als subsidiarisches Gesetzbuch erhalten.“ Vgl. auch: die Einleitung von: Hermann Conrad/Gerd Kleinheyder (Hrsg.), Vorträge über Recht und Staat von Carl Gottlieb Svarez (1746–1798). (Wissenschaftliche Abhandlungen der Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 10) Köln/Opladen 1960, S. XI ff. Hier auch weitere Literaturangaben.

¹⁸⁰ Zedlitz, Volkslehre, S. 103 (Hervorhebung vom Verfasser).

Macht. Sicherheit des Staats. — Verteidigung seiner Rechte. — Befugnisse des Krieges. — Pflichten des Kriegsmannes gegen Vaterland — gegen Feinde — Aufopferung — Ehre und Nachruhm.“¹⁸¹

Auf dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen wird die Zuordnung der einzelnen Bestandteile des „Systems“, wie es von Zedlitz ausdrücklich nannte, deutlich. Noch einmal muß jedoch erwähnt werden, daß es sich hier um ein subsidiäres Angebot handelte, das den bisher betriebenen Unterricht ergänzen, aber nicht ersetzen sollte, das aber andererseits auch erstmalig alle Untertanen mit dem Staat Friedrichs II. konfrontieren sollte.

Wie bereits am Anfang erwähnt, hing die Staatsentwicklungspolitik immer mehr davon ab, daß die Bürger sich in die ihnen zugewiesenen Pflichten schickten und das ganze Staatssystem in überschaubarer Ordnung hielten. Angesichts der bestehenden Verhältnisse, gerade auch im niederen Schulwesen, war der Anspruch an den Untertanen enorm. Er mußte erst einmal in die Schulen kommen, d. h. es mußte erst einmal ein Schulentwicklungsprogramm vorgelegt werden, das dann durch Maßnahmen der Lehrerbildung, der besseren Besoldung, also überhaupt der gesamten Schulfinanzierung ergänzt werden mußte. Oder zusammengefaßt: jetzt kam es darauf an, das Programm in die Wirklichkeit umzusetzen, wobei erst einmal ermittelt werden mußte, in welcher Verfassung die einzelnen Schulanstalten überhaupt waren. Erst dann konnte sich von Zedlitz auch ein praktisches, zu verwirklichendes Reformprogramm einfallen lassen.

7. Die Mithilfe der Aufklärer in der Mittwochsgesellschaft

Die Ausgangslage für von Zedlitz, um ein für alle Schulanstalten gültiges Reformkonzept zu entwickeln, war von heute aus gesehen denkbar schlecht. Es gab keinerlei kopierbare Vorbilder, denn auch in anderen vergleichbaren Staaten war nirgendwo ein Abschluß der Überlegungen erreicht¹⁸². Außerdem war der Minister strenggenommen kein Fachmann, sondern Absolvent einer juristischen Laufbahn, und doch konnte er sich

¹⁸¹ Ebd. S. 103 f. Es geht nicht an, dieses differenzierte System, das in jener Zeit erst einmal Normen für das Verhältnis von Staat und Gesellschaft setzte, in eine simple Zweiteilung von Gehorchenden und Befehlenden zu unterteilen, wie es König, Nationalerziehung, S. 303 macht, auch nicht in Unterdrückte und Unterdrücker. Männern wie von Zedlitz ging es durchaus um Emanzipation der bislang Ausgeschlossenen. Die aufgeklärten Mündigen sollten sich an der Herrschaft im Staat beteiligen. Doch dazu mußten sie zunächst einmal die Gesellschaftstechniken beherrschen lernen. Vgl. dazu das Kapitel: „Die ‚Bildung‘ als Kategorie der neuen staatsbürgerlichen Gesellschaft.“

¹⁸² Am ehesten noch in Österreich. „Hier begann schon seit 1749 die Umorientierung der Unterrichtsanstalten auf die Staatszwecke. Anfang der 70er Jahre wurden die Anstrengungen intensiviert, 1774 gab es die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen“. Vgl. Osterloh, Sonnenfels, S. 20 ff. Andere Ordnungen wie z. B. diejenige des Bistums Paderborn vom 31. Aug. 1788 waren noch im älteren Rahmen entwickelt worden, ohne Bezug auf die „bürgerliche Gesellschaft“. Abdruck in: Neues Westphälisches Magazin. Bd. 1 (1789) S. 192 ff.

in wenigen Jahren in die Problematik einarbeiten. Schließlich verfügte er über keinen Apparat, sondern war auf das „Gespräch“ mit den Schulmännern angewiesen.

Denkschrift nach Denkschrift näherten sich seine Überlegungen einem Modell staatsbürgerlicher Erziehung, dessen Leitaspekt die Sicherung des Gemeinwohls in einem monarchischen Staat war. Der Abt Resewitz beschrieb 1778 die ältere Einstellung der Verwaltung zum Unterrichtswesen, wie auch von Zedlitz sie zu Beginn seiner Amtszeit vorgefunden hatte. „Die Großen bekümmerten sich nicht darum; die Staatsbedienten, denen die Aufsicht obliegen sollte, sahen sie mehr für ein Ehrenamt, als für ein wirkliches Geschäft an, oder wenn sie durch eine gewisse Liebhaberey zu dieser oder jener Wissenschaft darauf geleitet wurden, so war doch ihre Theilnehmung daran nur einseitig und ohne Einfluß aufs Ganze.“¹⁸³ Zedlitz wollte, wie seine Schriften zeigen, den Gesamtzusammenhang von Schule und Gesellschaft herstellen, um die Einflußsphäre zu schaffen, die der Schule in einer bürgerlichen Gesellschaft zustand. Vor allem in die Köpfe der Staatsdienerschaft mußte dieser Gedanke gebracht werden, denn, so meinte Resewitz: „So lange die politischen Köpfe noch sind, was sie sind, so lange das Geschäft der Bildung des Menschen so lahm, so einseitig, zum Theil so betrüglich behandelt wird, so lange man von Seiten der Regierung und Gesetzgebung noch nicht in die Beförderung der bessern Bildung des Menschen innig hinein eingreift, so lange das Ganze der bürgerlichen Verfassung noch nicht in Harmonie, gar in mannigfacher Disharmonie mit der Erziehung steht; so lange ist es nicht der Mühe werth, irgend etwas für den Anbau des menschlichen Geistes zu thun ...“¹⁸⁴

Zedlitz war auf dem Wege, Politik und Erziehung miteinander zu verzahnen, und war dabei auf die Hilfe der „Öffentlichkeit“ angewie-

¹⁸³ Resewitz setzte das Datum für den Beginn der Reformen 20 Jahre zuvor an. Vgl.: Friedrich Gabriel Resewitz, Verdiente der Schulstand nicht eben die Ermunterungen und Aussichten, welche andere Stände im gemeinen Wesen genießen? In: ders., Gedanken, Bd. 1 St. 1 S. 7.

Resewitz (1729—1806) hatte in Halle studiert, war dann Reiseprediger des Fürsten von Anhalt-Zerbst geworden. Im Anschluß daran lebte er in Berlin und verkehrte mit Mendelssohn, Nicolai u. a. Männern der Berliner Aufklärung. 1757 wurde er Pastor in Quedlinburg, 1767 ging er in gleicher Funktion nach Kopenhagen, wo er seine Pläne zur Reform des Armen- und Schulwesens entwickelte. Durch seine Schriften (vgl. das Literaturverzeichnis) machte er auf von Zedlitz einen günstigen Eindruck und erweckte die Hoffnung auf einen kompetenten Mitarbeiter. 1774 wurde er auf die hochdotierte Stelle eines Abtes von Kloster Berge berufen und dort mit der Leitung der Schule beauftragt. Mit großer Besonnenheit entwickelte er die Ursachen für den schlechten Zustand im Schulwesen, doch war er kein guter Praktiker. Die gemachten Einsichten, der Widerstand des Publikums gegen die „Aufklärung“ (Rochow nannte einmal die Gesellschaft von Magdeburg „Liebhaber der Dunkelheit“) und nicht zuletzt auch Querelen in der Verwaltung des Klosters ließen ihn resignieren. Unter Woellner erfuhr seine Anstalt eine Revision, die ihn verbitterte und 1797 von seinem Amt zurücktreten ließ. Vgl. Holstein, Geschichte.

¹⁸⁴ Fbd. S. 10.

sen¹⁸⁵. Kant beschrieb in seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“ in der Berlinischen Monatsschrift dazu das Verfahren¹⁸⁶. Er unterschied zwischen einem „privaten“ und einem „öffentlichen“ Gebrauch der Vernunft. „Ich verstehe . . . unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand *als Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der Leserwelt macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten bürgerlichen Posten, oder Amte, von seiner Vernunft machen darf.“¹⁸⁷

Zwischen dem Denken im Amt und dem Denken im Kreis von Gelehrten bestand also ein erheblicher Unterschied. Während dort im rollenhaften Handeln sich jeder den Gesetzen des Postens unterzuordnen hatte, sollte der „öffentliche“ Gebrauch der Vernunft frei sein. Deswegen galt: „Der Offizier sagt: *räsonnirt* nicht, sondern *exerciert*! Der Finanzrat: *räsonnirt* nicht, sondern *beahlt*! Der Geistliche: *räsonnirt* nicht, sondern *glaubt*! (Nur ein einziger Herr in der Welt sagt: *räsonnirt*, so viel ihr wollt, und worüber ihr wollt; *aber gehorcht*!).“¹⁸⁸ Kant interpretierte weiter, daß zu „manchen Geschäften, die in das Interesse des gemeinen Wesens laufen, ein gewisser Mechanismus notwendig“ sei, damit die „Maschine“ keinen Schaden leide. So dürfe der Offizier nicht über einen gegebenen Befehl „vernünfteln“, der Bürger müsse seine Abgaben leisten und den Pflichten nachkommen. Ebenso müsse ein Geistlicher seinen „Katechismusschülern“ nach den Symbolen seiner Kirche den Vortrag halten, „denn er ist auf diese Bedingung angenommen worden“.

Als Gelehrter aber habe jeder von ihnen „volle Freiheit, ja sogar den Beruf dazu, alle seine sorgfältig geprüften und wohlmeinenden Gedanken über das Fehlerhafte . . . dem Publikum mitzuteilen“. Jeder Monarch sei gut beraten, wenn er auch „in Ansehung seiner Gesetzgebung“ seinen Untertanen erlaube, „von ihrer eigenen Vernunft öffentlichen Gebrauch zu machen, und ihre Gedanken über eine bessere Abfassung derselben, sogar mit einer freimüthigen Kritik der schon gegebenen, der Welt öffentlich vorzulegen; davon wir ein glänzendes Beispiel haben, wodurch noch kein Monarch demjenigen vorging, welchen wir verehren“¹⁸⁹. Nur so könne der Mensch, der mehr sei als eine Maschine, seiner „Würde gemäß“ behandelt werden.

¹⁸⁵ Vgl. zu dem Begriff der „Öffentlichkeit“: Jürgen Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft (Politica, Bd. 4) 4. Aufl. Neuwied/Berlin 1969, S. 117 ff.

¹⁸⁶ In: BM, Bd. 4 (1784) S. 481 ff. Wiederabdruck in: Immanuel Kant, Was ist Aufklärung. Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen 1967, S. 55 ff.

¹⁸⁷ Ebd. S. 485. Privat heißt also hier nicht: „ohne öffentliches Amt“, wie sonst allgemein üblich in der Zeit. Vgl. Habermas, Öffentlichkeit, S. 21. Zur Kant-Interpretation vgl.: ebd. S. 118 ff. Unter Aufklärung verstand Kant: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen.“

¹⁸⁸ Ebd. S. 484. Die folgenden Zitate S. 484 f.

¹⁸⁹ Ebd. S. 493.

Zedlitz stand dieser Auffassung von der Mitarbeit der öffentlichen Ämter bekleidenden Männer sehr nahe. Er selbst nahm an dem „Gespräch“, worunter hier diese „öffentliche“ Diskussion sei es in Schriften, sei es in Gesprächskreisen verstanden werden soll, durch die Publizierung seiner Überlegungen teil. Noch waren seine Gedanken im Vorfeld des Verwaltungshandelns angesiedelt, und vor 1779 gab es nicht einmal einen Auftrag des Monarchen zur Verwirklichung. Noch hatte die „Staatsmaschine“ für die Schulreform keine Orientierung, sie war noch nicht programmiert. Außerdem fehlte der Apparat. Solange dieser Zustand anhielt, war noch nichts entschieden, und der Minister war immer darauf bedacht, sich an dem „öffentlichen“ Gespräch anderer Fachleute zu beteiligen oder zumindest doch die Erfahrungen anderer in seine Planungen zu integrieren.

Eine wichtige Gruppe von Fachleuten aus Schule, Verwaltung und anderen „Posten“ schloß sich gegen Ende der Regierungszeit Friedrichs II in Berlin zusammen: die Mittwochsgesellschaft. Zu ihr zählten überwiegend freimaurerische Mitglieder aufgeklärter Haltung; der Zweck der Gesellschaft war ein rein „wissenschaftlicher“. Die einzelnen Mitglieder verfaßten Aufsätze zu bestimmten Problemen der bürgerlichen Gesellschaft, die dann unter Chiffren in verschlossenen Kapseln weitergereicht wurden, um zunächst schriftlich, dann mündlich diskutiert zu werden. Die Gesellschaft selbst war geheim und wurde 1798 zusammen mit anderen Geheimgesellschaften von Friedrich Wilhelm III. verboten¹⁹⁰; sie hatte sich jedoch vorher aufgelöst.

Bisher sind als Mitglieder der Mittwochsgesellschaft, die nicht mit einer gleichnamigen, gegen Ende des Jahrhunderts gegründeten Lesegesellschaft, die sich um Henriette Herz bildete¹⁹¹, verwechselt werden darf, nachgewiesen worden: Karl Gottlieb Svarez, der Mitschöpfer des Allgemeinen Landrechts¹⁹², der Kammergerichtsrat und gleichfalls Mitarbeiter am All-

¹⁹⁰ Abdruck in: Johann Friedrich Wilhelm Koch, Die Preussischen Universitäten. 3 Bde. Berlin/Posen/Bromberg 1839/40, hier Bd. 2,1 S. 98 ff., Edikt vom 20. Okt. 1798.

¹⁹¹ Über die MG vgl.: Adolf Stölzel, Carl Gottlieb Svarez. Berlin 1885, S. 178 ff.; ders., Die Berliner Mittwochsgesellschaft über die Aufhebung oder Reform der Universitäten (1795). In: FBPG, Bd. 2 (1889) S. 201 ff.; Hinweis über Henriette Herz bei: René König, Vom Wesen der deutschen Universität, Berlin 1935, Anm. 28 S. 203. Die Gründung einer derartigen Gesellschaft ist mit anderen Clubgründungen verbunden. Vgl. etwa den Bund der freien Männer in Jena, auch die Abkömmlinge der Royal Society: die patriotischen Gesellschaften. Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 194 ff.; Wilhelm Flitner, August Ludwig Hülsen und der Bund der freien Männer. Jena 1913; Die Patriotische Gesellschaft zu Hamburg; Max Braubach, Ein publizistischer Plan der Bonner Lesegesellschaft aus dem Jahre 1789. In: Aus Geschichte und Politik. Festschrift zum 70. Geburtstag von Ludwig Bergsträßer, hrsg. von Alfred Herrmann (Veröffentlichungen der Kommission für die Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien) Düsseldorf 1954, S. 21 ff.; Klaus Gerteis, Bildung und Revolution. Die deutschen Lesegesellschaften am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Archiv für Kulturgeschichte Bd. 53 (1971) S. 127 ff.; Nipperdey, Verein.

¹⁹² Vgl. über ihn: Conrad/Kleinheyer, Svarez, S. XIX ff. Stölzel, Svarez.

gemeinen Landrecht Ernst Ferdinand Klein¹⁹³; der Philosoph Moses Mendelssohn¹⁹⁴ war Ehrenmitglied. Es gehörten ihr weiter an: der Philosoph, Buchhändler und Herausgeber der Allgemeinen Deutschen Bibliothek, dem Hauptorgan der Berliner Aufklärung, Friedrich Nicolai¹⁹⁵, der Professor für Philosophie und schöne Wissenschaften am Joachimsthalschen Gymnasium, zugleich Lehrer des späteren Friedrich Wilhelm III. und Direktor des Nationaltheaters Johann Jacob Engel, dann der Sekretär von Zedlitz', Biester, der Geheime Finanzrat und Direktor der Seehandlung und seit 1791 Staatsminister und Chef des Zoll- und Accisdepartements Karl Gustav von Struensee von Karlsbach, ehemals Professor der Ritterakademie in Liegnitz. Aus den Kreisen des Oberkonsistoriums in Berlin müssen als Mitglieder gelten: der Oberkonsistorialrat Johann Joachim Spalding, seine Kollegen Dietrich (auch Diterich geschrieben), Teller, Zöllner und Gedike. Weiter gehörten ihr an, der Leibarzt Möhsen, der Oberfinanzrat im Generaldirektorium Wlömer, der Kriegsrat und spätere Gesandte Dohm, der Leibarzt und Professor der Botanik Maier, der Geheime Oberfinanzrat Göckingh, der Geheime Rat Selle und der Prorektor der Köllnischen Stadtschule in Berlin Professor W. H. Schmidt¹⁹⁶.

Die Mitglieder der Mittwochsgesellschaft kamen aus einer Vielzahl von Tätigkeitsbereichen, wobei der große Anteil aus dem Oberkonsistorium und aus den Behörden der Landes- und Finanzverwaltung auffällig ist. Mehr als 20 Mitglieder soll die Mittwochsgesellschaft nie gehabt haben, und dennoch war sie für die weitere Diskussion der Frage des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft von außerordentlicher Bedeutung. Die Gründung der Gesellschaft stand in engem Zusammenhang einerseits mit der Vielzahl der in jener Zeit gegründeten sogenannten „Patriotischen Gesellschaften“¹⁹⁷ und andererseits mit der Freimaurerei. Während von von Zedlitz nicht bekannt ist, ob er einer Loge angehörte und ob er jemals mit der Mittwochsgesellschaft außer über seinen Sekretär Biester Kontakte hatte, ist die Mitgliedschaft zu einer Loge z. B. bei

¹⁹³ Klein (1744—1810) wurde 1786 Kammergerichtsrat in Berlin, 1791 Professor in Halle, 1800 Obertribunalrat in Berlin. Seit 1781 wirkte er an der Ausarbeitung des ALR mit, vor allem im strafrechtlichen Teil.

¹⁹⁴ Mendelssohn (1729—1786) kam 1742 nach Berlin, wurde dort Hauslehrer, später Buchhalter eines Fabrikanten. Lessing war mit ihm seit 1754 befreundet. Er war einer der bedeutendsten Popularphilosophen aus der Schule Chr. Wolffs und setzte sich als Jude für die Toleranz ein. Die Akademie der Wissenschaften krönte eine seiner Schriften mit einem Preis. Später interpretierte er immer mehr das Judentum mit den Begriffen der zeitgenössischen Philosophie.

¹⁹⁵ Nicolai (1733—1811) war der bedeutendste Buchhändler in Berlin, der zugleich aufklärerisch-philosophisch arbeitete. Er gab die Allgemeine Deutsche Bibliothek und eine Vielzahl von Schriften heraus. Er war der Mittelpunkt und der Organisator der Aufklärung in Berlin; später wurde er von Goethe und Schiller angegriffen, weil er auf dem aufklärerischen Standpunkt verharrete. Vgl. Karl Aner, *Der Aufklärer Friedrich Nicolai* (Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus, H. 6) Gießen 1912.

¹⁹⁶ Alle Namen nach: Stölzel, *Mittwochsgesellschaft*.

¹⁹⁷ Vgl. Anm. 191.

Klein, Nicolai, Biester, Zöllner und Gedike nachzuweisen¹⁹⁸. Auch Kant war kein Mitglied einer Loge¹⁹⁹. Mendelssohn, der sich 1777 in Wolfenbüttel mit Lessing über dessen freimaurerisches Werk „Ernst und Falk“²⁰⁰ unterhalten hatte, blieb selbst dem Judentum treu. Auch Schulmänner wie z. B. Campe gehörten dieser Bewegung an; bei Basedow ist dies noch fraglich.

Einer der Gründer der „Großen Landesloge der Freimaurer von Deutschland“, Zinnendorf, verstand unter der Freimaurerei „diejenige, sinnbildliche und verborgene Lehre, durch welche ich nicht nur Gott den Erschöpfer, Erhalter und Beförderer des ganzen Weltalls am deutlichsten und überzeugendsten kennen lerne und durch welche ich unterrichtet und stark genug gemacht werde, seine Ehre und die Glückseligkeit des menschlichen Geschlechts gesetzmäßig, verbessert und vollkommen befördern zu helfen, sondern auch die erwähnte Erkenntnis und das ganze Vermögen meines Gleichen ebenfalls deutlich lehren und ausführbar machen kann“²⁰¹. Die unter Friedrich II. geschützte Logenbewegung²⁰², hatte noch in späteren Jahren das Ziel, gesellige Zusammenkünfte, zumeist Klubs genannt, stattfinden zu lassen. „Die Unterhaltung besteht in Besprechung allgemeiner Gegenstände des maurerischen und bürgerlichen Lebens, zuweilen auch in wissenschaftlichen Vorträgen.“²⁰³ Und Friedrich II. äußerte in seiner Kabinettsorder vom 7. Februar 1779, „daß er immer mit Vergnügen an dem Glück und an der Wohlfahrt einer Gesellschaft teilnehme, die, so wie diese ihren Ruhm in die unermüdliche, unausgesetzte Verbreitung aller Tugenden setze, die den rechtschaffenen Mann und wahren Vaterlandsfreund bilden“²⁰⁴. Theodor Gottlieb von Hippel aus Königsberg²⁰⁵ meinte in einer Rede sogar, die Freimaurerei sei „eine geheime Ehrenlegion, welche die Unverletzlichkeit des Staates und seiner Verfassung

¹⁹⁸ Nach: Allgemeines Handbuch der Freimaurerei. 2 Bde. 3. umg. Aufl. Leipzig 1900/01, hier Bd. 1 S. 542, Bd. 2 S. 91 f., Bd. 1 S. 108, Bd. 2 S. 587 und Bd. 1 S. 342.

¹⁹⁹ Vgl. Julius R. Haarhaus, Deutsche Freimaurer zur Zeit der Befreiungskriege. Jena 1913, S. 24.

²⁰⁰ Abdruck in: Gesammelte Werke, hrsg. von Wolfgang Stämmler. Bd. 1. München 1959, S. 973 ff.

²⁰¹ Manfred Steffens, Freimaurer in Deutschland. Flensburg 1964, S. 189.

²⁰² Zit. nach: ebd. S. 167.

²⁰³ Vgl. KO vom 7. Febr. 1779, vgl. ebd. S. 47. Friedrich II. war am 13. Aug. 1738 in Braunschweig der Freimaurerei beigetreten. Er ermöglichte die Ausbreitung in Preußen, hielt sich im Alter jedoch fern.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Hippel (1741—1796) war nach dem Studium Hauslehrer, studierte dann noch Rechtswissenschaften. 1780 wurde er erster Bürgermeister und Polizeidirektor in Königsberg. Schwärmerei und Aufklärung gingen bei ihm eine Mischung ein. Er schrieb über die Ehe, über die Frauen, besprach die politischen Zustände seiner Zeit, ging satirisch auf die geheimen Gesellschaften ein, schrieb Theaterstücke, auch über das Stapelrecht in Königsberg. Sein Neffe verfaßte 1813 den Aufruf Friedrich Wilhelms III. „An mein Volk“.

und die Ehrfurcht gegen das Oberhaupt desselben nicht nur beschwört, nein, auch durch die Tat zu besiegeln bereit ist“²⁰⁶.

Der Zusammenhang zwischen der preußischen Staatsbildung und der Freimaurerei war immer sehr eng, und unter Friedrich II. konvergierten ihre Ziele mit denjenigen der Verwaltung. Die Mittwochsgesellschaft war deswegen ein Forum der in der „Öffentlichkeit“ und dennoch im Geheimen stattfindenden Planung des zukünftigen Staatswesens. Sehr deutlich wird dieser Zusammenhang in der Vorgeschichte des 1794 in Kraft getretenen Allgemeinen Landrechts. So hielt Svarez einige Vorträge über die Gesetzgebung und „Über den Zweck des Staats“ vor der Mittwochsgesellschaft, und nur ein Teil wurde dann in der Berlinischen Monatsschrift publiziert²⁰⁷. Die Nähe der Zedlitzschen Überlegungen zu den Gesinnungen dieser Gruppe geht allein schon daraus hervor, daß sein Plan von 1787 in der Berlinischen Monatsschrift publiziert wurde, daß Dohm, wie bereits interpretiert, die „Einrichtung einer Volkslehre“ kritisierte, und daß vermutlich Biester den Akademievortrag von 1777 übersetzt hatte, denn seit diesem Jahr war er der Sekretär des Ministers. Inhaltlich gesehen fällt auf, wie sehr in den Überlegungen über die „Volkslehre“ eine Harmonisierung zwischen der Bindung an den Glauben und der Bindung an den Staat versucht wurde, was dem Leitziel freimaurerischer Bewegung entsprach; auch wenn beides mit rationalen Mitteln und in „aufgeklärter“ Weise miteinander in Beziehung gebracht wurde.

Gerade an dieser Bevorzugung der Rationalität stieß sich, wie wir noch sehen werden, die Opposition unter dem Nachfolger von von Zedlitz. Schon 1780 wurden den Theologen in Berlin anläßlich der Einführung eines neuen Gesangbuches die Scheiben eingeschlagen, das Zeitalter der Empfindsamkeit und Orthodoxie kündigte sich mit Männern wie Hamann, Stolberg, Steffens u. a. an²⁰⁸. Mit dem Tode Friedrichs II. schien die Aufklärung in Preußen ihrem Ende zuzugehen. Mancher fühlte sich von der „schrecklichen Nachricht vom Tode Friedrichs des Großen betäubt“ und sah alles in Gefahr. „Ja Freund, das große Wesen ist nicht mehr, welches für alle seine Unterthanen, aus so verschiedenen Völkerstämmen bestehend, eine belebende Gottheit war. Sie ist untergegangen, Preußens erwärmende Sonne, noch einige Zeit wird ihr Abglanz im Abendroth leuchten, dann aber wird auch dieses verschwinden, und wir endlich in dicker Finsterniß umhertappen, hin und her schwanken, und nicht wissen, wor-

²⁰⁶ Zit. nach: Steffens, Freimaurer, S. 53.

²⁰⁷ Vgl. die Abhandlungen: Inwiefern können und müssen Gesetze kurz sein (Abdruck in: BM, Bd. 12 [1788] S. 99 ff.); Über den Einfluß der Gesetzgebung in die Aufklärung; Über den Zweck des Staats (1791). In: Conrad/Kleinheyer, Svarez, S. 627 ff.

²⁰⁸ Vgl. Ferdinand Josef Schneider, Die Freimaurerei und ihr Einfluß auf die geistige Kultur in Deutschland am Ende des XVIII. Jahrhunderts. Prag 1909, S. 10 ff.; Philippson, Geschichte, S. 48 f. An der Spitze der gegen von Zedlitz gerichteten Bewegung marschierte der OKonsR Silberschlag. 1781 veranlaßte die Anti-Gesangbuchbewegung eine Adresse an den König, deren Erfolg war, daß das Gesangbuch von jeder Gemeinde eingeführt werden konnte oder nicht. Damit war für Friedrich II. die Sache erledigt.

nach wir greifen sollen, um sicheren Tritts zu gehn.“²⁰⁹ Doch noch waren die Planungen des Ministers von Zedlitz nicht von dieser Furcht bestimmt. Die Phase der Debattierung vielfältiger Erfahrungen und des Versuchs, alles schließlich in ein Konzept zu fassen, war noch nicht vorbei.

8. Die „Bildung“ als Kategorie der neuen staatsbürgerlichen Gesellschaft

Trotz seiner späteren Klage stand von Zedlitz keineswegs vollkommen „allein“ vor dem Problem, Staat und Erziehung miteinander zu vereinen. Er nahm im Gegenteil — wie schon mehrfach betont — an dem „Gespräch“ sowohl der Schulmänner als auch der Berliner Aufklärer um die „Berlinische Monatsschrift“, wie sie in der Mittwochsgesellschaft versammelt waren, teil. Über seinen Sekretär Biester, über Gedike und andere wurde er mit den Ergebnissen dieses Kreises vertraut, der gleichfalls die Erziehung als wichtige Aufgabe der bürgerlichen Gesellschaft ansah und zu der Überzeugung gekommen war, daß ohne sie kein Fortschritt auf dem Wege zur Humanität und zur allgemeinen Glückseligkeit zu machen sei. Die schulrechtlichen Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts von 1794 sind zu großen Teilen Überlegungen dieser Gesellschaft zu verdanken. Sie waren 1791 abgeschlossen, als das „Allgemeine Gesetzbuch für die Preussischen Staaten“ nach seiner Publikation am 20. März 1791 von Friedrich Wilhelm II. bereits durch die Kabinettsorder vom 18. April 1792 suspendiert wurde²¹⁰.

Grundlage der Diskussionen in der Mittwochsgesellschaft über den Zusammenhang von Schule, Staat und Gesellschaft war das Programm, das das Ehrenmitglied der Gesellschaft und geistige Haupt, Moses Mendelssohn ihr 1784 mit der Beantwortung der Frage: „was heißt aufklären“ gestellt hatte²¹¹. Mendelssohn ging vom Sprachgebrauch der Worte Aufklärung, Kultur und Bildung aus und ordnete sie einander zu. Zunächst stellte er fest, daß diese Begriffe zur „Büchersprache“ gehörten und vom „gemeinen Haufen“ kaum verstanden würden. Dann wollte er die Begriffe gegeneinander abgrenzen, wobei er gleich bemerkte, daß alle drei Begriffe „Modifikationen des geselligen Lebens“ seien, also „Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern“. Mendelssohn deutete damit an, daß die Begriffe Aufklärung, Kultur und Bildung im Systemzusammenhang mit den Bemühungen standen, die älteren Standesbeziehungen in Gesellschaftsbezie-

²⁰⁹ G.F. Cölln, Vertraute Briefe über die inneren Verhältnisse am Preussischen Hofe seit dem Tode Friedrichs II. Amsterdam/Cölln 1807, S. 14. Andere sehnten das Ende des friederizianischen Zeitalters herbei. Vgl. Philippson, Geschichte, S. 89 ff. Der Beginn der Regierung Friedrich Wilhelms II. schien „verheißungsvoll“ zu sein. Ebd. Kapitelüberschrift S. 92.

²¹⁰ Conrad/Kleinheyer, Svarez, S. XIII. Vgl. das Schlußkapitel.

²¹¹ In: BM, Bd. 4 (1784) S. 193 ff. Wiederabdruck in: Kant, Aufklärung, 1967, S. 129 ff. Über den Begriff „Aufklärung“ vgl. auch: Elisabeth Heimpel-Michel, Die Aufklärung. (Göttinger Studien zur Pädagogik, H. 7) Langensalza 1928, S. 10 ff.

hungen zu überführen. Er hätte deswegen die Begriffe Gesellschaft und Staat noch hinzufügen können, um das gesamte Veränderungsfeld abzu- stecken.

„*Bildung* zerfällt in *Kultur* und *Aufklärung*“, meinte er dann und gab zugleich die Erläuterung: „Jene [die Kultur] scheint mehr auf das *Praktische* zu gehen: auf Güte, Feinheit und Schönheit in Handwerken, Kün- sten und Geselligkeitssitten (objektive); auf Fertigkeit, Fleiß und Ge- schiklichkeit in jenen, Neigungen, Triebe und Gewohnheit in diesen (sub- jektive).“²¹² Beide Bestandteile zusammengebracht und vollendet würden dann eine besonders hochstehende Kultur ermöglichen, so wie ein Grund- stück durch Fleiß „kultiviert“ und „angebaut“ werde. Die Kultivierung der menschlichen Anlagen unter einem bestimmten festgelegten Zweck war damit ein Bestandteil von „Bildung“, wie sie Mendelssohn verstand. Doch es blieb noch die „Aufklärung“ als weiterer Bestandteil. Mendels- sohn begriff darunter eine Methode des Denkens. „*Aufklärung* hingegen scheint sich mehr auf das *Theoretische* zu beziehen. Auf vernünftige Erkenntniß (objekt.) und Fertigkeit (subj.) zum vernünftigen Nachden- ken, über Dinge des menschlichen Lebens, nach Maaßgebung ihrer Wich- tigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen.“²¹³ Diese Bestimmung des Menschen sollte „das Maaß und Ziel aller unserer Bestre- bungen und Bemühungen“ sein. Die Sprache erlange so einerseits „Auf- klärung durch die Wissenschaften“ andererseits „Kultur“ durch „gesell- schaftlichen Umgang, Poesie und Beredsamkeit“. Durch die Wissenschaft wird sie zum „theoretischen“ Gebrauch, durch den Umgang zum „prak- tischen“ Gebrauch verbessert. Beides zusammen gäbe erst einer „Sprache die Bildung“. Diese Sprache würde sich einer rein äußerlichen „Politur“ überlegen zeigen.

Das Verhältnis von Wissenschaft und Umgang erhöhte Mendelssohn zum Problem des Verhältnisses von „Theorie und Praxis“. In den ver- schiedenen Ländern seien beide verschieden ausgeprägt. So hätten z. B. die Nürnberger mehr Kultur, die Berliner mehr Aufklärung, die Fran- zosen mehr Kultur, die Engländer mehr Aufklärung. „Die Griechen hat- ten beides, Kultur und Aufklärung. Sie waren eine *gebildete* Nation, so wie ihre Sprache eine *gebildete* Sprache ist.“²¹⁴ Überhaupt könne an der Sprache der Bildungsstand einer Nation festgestellt werden. Deswegen verlangte auch Friedrich II. die klassischen Sprachen im Unterricht der höheren Schulen beizubehalten, weil diese Sprachen einerseits eine vor- bildhafte Grammatik besaßen und andererseits im Umgang benutzt, zu hohen Kulturleistungen geführt hatten. Sie waren deswegen ein Muster

²¹² Ebd. S. 194. Vgl. auch die Interpretationen von Aufklären und Bilden in: Jo- hann August Eberhard, Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 8. Aufl. Berlin 1837, S. 84. Einen Überblick über die Meinungsvielfalt gibt auch: Johann Ludwig Ewald, Über Volksaufklärung; ihre Gränzen und Vortheile. Berlin 1790.

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Ebd. S. 195.

für die deutsche Sprache, die Schüler sollten durch sie zu deutschen Kulturleistungen befähigt werden.

In seine Überlegungen fügte Mendelssohn dann noch ein weiteres Axiom ein, in dem er die Bestimmung des Menschen nach einer allgemeinen als Mensch und einer besonderen als Bürger unterschied. Auch von Zedlitz hatte diese anthropologische Überlegung angestellt und von ihr allgemeine und besondere Pflichtenkataloge für das Wissen abgeleitet. Als „Mensch“ nun, damit als allgemeiner Weltbürger, benötigte der Mensch keiner „Kultur“, sondern er bedürfe der „Aufklärung“, meinte Mendelssohn. Die „Kultur“ ergäbe sich je nach dem „Stand und Beruf im bürgerlichen Leben“. Eine Nation habe dann möglichst viel Kultur, wenn durch alle Stände hindurch jedes Mitglied mit seinem Beruf, „d. i. mit ihren respektiven Bestimmungen als Glieder der Gesellschaft“ übereinstimme. Diesen Zustand könne eine Nation nur dann erreichen, wenn sie möglichst für jedes „Individuum, nach Maaßgebung seines Standes und Berufs andere theoretische Einsichten, und andere Fertigkeit“ und zugleich einen anderen Grad an „Aufklärung“ ermögliche.

Noch einmal zusammengefaßt ergab sich: „Die Aufklärung, die den Menschen als Mensch interessiert, ist allgemein ohne Unterschied der Stände; die Aufklärung des Menschen als Bürger betrachtet, modificirt sich nach *Stand* und *Beruf*. Die Bestimmung des Menschen setzt hier abermals seiner Bestrebung Maaß und Ziel.“²¹⁵ Die Aufklärung eines Volkes müsse daher unter mindestens vier Aspekten gesehen werden: 1. nach der Masse der Erkenntnis, 2. nach deren Wichtigkeit im Verhältnis zur Bestimmung a) des Menschen und b) des Bürgers, 3. „deren Verbreitung durch alle Stände, 4. nach Maaßgabe ihres Berufs“²¹⁶.

„Menschenaufklärung kann mit Bürgeraufklärung in Streit kommen“, meinte Mendelssohn dann und deutete die Zone der Konflikte in diesem System an. Dialektisch sah er die tatsächlich zu leistenden Erziehungsaufgaben zwischen dem Extrem fehlender allgemeiner Bestimmung des Menschen, die ihn zum „Vieh“ herabwürdige, und fehlender bürgerlicher Bestimmung, die die Staatsverfassung auflöse. Zwischen beiden Extremen müsse ein harmonisches Verhältnis gefunden werden. Es müßten „Regeln“ festgelegt werden, mit denen die Ausnahmen geregelt und die „Kollisionsfälle“ entschieden würden. Der „Menschenfreund“ habe hier seine schwerste Aufgabe, „die Grenzlinie zu finden“ und „Gebrauch von Mißbrauch“ zu unterscheiden. Nur dadurch könne die Nation auf den Gipfel der „Nationalglückseligkeit“ geführt werden²¹⁷.

Die Ähnlichkeit dieser Überlegungen zu denjenigen des Ministers ist offensichtlich. Innerhalb der durch diese Diskussion verdeutlichten Faktoren lag die Zukunft des neuen Bildungswesens. Allgemeine menschliche Bestimmung, wie sie die Anthropologie ermittelte, besondere menschliche

²¹⁵ Ebd. S. 196 f.

²¹⁶ Ebd. S. 197.

²¹⁷ Ebd. S. 197 ff. Über Kant und die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft vgl. auch: Willms, Politische Ideen, S. 69 ff.; Röhrich, Sozialvertrag, S. 58 ff.

Bestimmung nach den Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft und die Masse der durch Wissenschaft gewonnenen Erkenntnisse mußten einander so zugeordnet werden, daß jeder Landeseinwohner optimal half, die allgemeinen Staatszwecke zu erreichen. Wie weit die tatsächlichen Verhältnisse noch von den theoretischen Überlegungen entfernt waren, wird deutlich, wenn wiederum zum Kontrast die im gleichen Jahr der Veröffentlichung des Mendelssohn-Aufsatzes in der Berlinischen Monatsschrift gedruckten Briefe „Ueber Berlin“ herangezogen werden, in denen der Anonymus — sicher Gedike²¹⁸ — die Schulverhältnisse der Stadt Berlin beschrieb und meinte, daß „das Ganze des Preussischen Schulwesens noch nicht planmäßig genug geordnet sei“²¹⁹. Und er fuhr fort: „Die verschiedenen Lehranstalten in den verschiedenen Theilen dieses Staatskörpers greifen nicht in einander; sondern jedes sorgt nur für sich, und ist bemüht, so viel an sich zu ziehn, wie sie kann, als stände sie gleichsam einzeln, und erwartete von anderen Theilen des Ganzen keine Hülfe.“

Ordnete der Staat jedoch die Schulen in ein System, so kann ergänzt werden, dann fiel auf, daß zwar in „einer von zehn kleinen Landstädten einmal in 50 Jahren ein fähiger, den Wissenschaften gehörender Kopf geboren wird“, daß aber deswegen nicht in „allen Städtchen, Jahr aus Jahr ein, alle Knaben das ihnen höchst unnütze Latein, und noch dazu wissenschaftlich, lernen“ mußten. Es genüge eine Schule in jedem „Hauptorte der Provinz“. Außerdem sei bekannt, daß „der Handwerker, der Soldat, der Bauer, der Krämer, der Akkersmann, fünf Jahre nach Entlassung aus der Schule, nicht ein Wort von der unter Schlägen und Thränen erlernten Grammatik mehr wissen . . .“. Und es wurde weiter bemerkt: „An eigentliche nützliche Kenntnisse für den Menschen, den Weltbürger, und den Einwohner eines bestimmten Staats wird hier in den Provinzen größtentheils noch so wenig gedacht, als bei uns. Man hat weder Schulbücher noch taugliche Lehrer dazu. . . . Sollte aber die Schule des größern Orts auch die höhere Schule sein: so gehörte dazu eine durchaus eingeführte Gleichförmigkeit in Ansehung des ganzen Schulplans, und, um nur einen Theil besonders zu nennen, namentlich der Schulbücher.“²²⁰

Den ganzen Schulanstalten und dem überlieferten Schulwesen konnte nur geholfen werden, wenn aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen die Konsequenz eines Schulplanes gezogen wurde, der alle Schulen gleicher Bestimmung unter einheitliche Anforderungen stellte. Nebenbei ergäbe sich dadurch eine erhebliche Reduzierung der Zahl von untaug-

²¹⁸ Diesen Hinweis verdanke ich Prof. Müller in Bochum. Auch aus dem Briefwechsel selbst wird deutlich, daß nur Gedike ihn verfaßt haben kann. Vgl. dazu den mit — — versehenen Teil des Berichts über das Friedrichswerdersche Gymnasium und die anderen intimen Kenntnisse über das Schulwesen in Berlin, das Gedike nur in seiner Funktion als OKonsR kennengelernt haben konnte, da sein Auftrag war, zunächst eine Bestandsaufnahme vorzulegen. Vgl.: Ueber Berlin. Von einem Fremden, Dreiundzwanzigster Brief. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 350.

²¹⁹ Ueber Berlin. Zweiundzwanzigster Brief. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 339.

²²⁰ Ebd. S. 340 f.

lichen Schulanstalten. Gedike forderte in seinen Briefen dann aber noch weitergehende Konsequenzen. Die Lehrer der Schulen müßten endlich als Lehrer und nicht als Gelehrte ausgebildet werden, sie müßten pädagogisch qualifiziert sein und unter der Aufsicht nicht mehr von Geistlichen, sondern von Fachleuten stehen. Es müßte ein Oberschulkollegium her, in jeder Provinz sei ein untergeordnetes Schulkollegium einzurichten. Zu Oberschulräten sollten auch Schulmänner und nicht nur Geistliche berufen werden²²¹. Trotz aller Mängel sei jedoch das Schulwesen in Berlin, aber auch nur hier, in Ordnung, wofür der Minister von Zedlitz bürgte²²².

Auch über die niederen Schulanstalten und über die Universitäten handelte Gedike und forderte auch hier, radikal mit den überlieferten Traditionen zu brechen und endlich organisatorische Konsequenzen zu ziehen. Für die „höhere Klasse der gebildeten Bürger“ müsse endlich eine eigene Schulform geschaffen werden, die die Schüler zum „bürgerlichen Geschäfte“ tauglich mache²²³. In Berlin gingen die Kinder selbst der niederen Stände in die unteren Klassen der Gymnasien, „und von da zu ihrer künftigen Bestimmung“²²⁴. Eine Vorbereitungsschule für den gelehrten Stand aber könne nicht zugleich eine Bildungsanstalt „für den Stand der mittleren Bürger sein“. Und für den „noch niedrigeren Stand“, für „die künftigen Handlanger, Bediente, geringere Handwerker, auch wol Akkersleute oder Soldaten“ sei nur durch „Freischulen“ gesorgt. Ein paar tausend Kinder würden so unentgeltlich beschult, doch sei auch der Schulmeister dieser Schulen wichtig in seinem Einfluß „in den Geist der Nation und auf den Staat selbst“²²⁵. Hier müsse ein gutes Lehrerseminar her, „wo vernünftige Lehrer gebildet würden“, da sonst die Schulen von denjenigen angelegt würden, die zu anderem nichts mehr taugten, wie ein Handwerker oder Invalide. Es fehle an einer wirksamen Schulaufsicht, um die „freie Kunst“ des Unterrichtens zu beenden und die Absurditäten abzustellen, damit auch endlich einen Unterricht und nicht ein nutzloses Auswendiglernen zu fördern²²⁶.

Für die Universitäten empfahl der Autor zunächst die Reduzierung der Zahl und die Errichtung einer Universität in der Hauptstadt selbst²²⁷. Dann müsse zwischen praktischen und gelehrten Studien unterschieden werden, um die später in der Verwaltung oder in anderen öffentlichen Stellen Tätigen besser ausbilden zu können. Denn: „was haben alle diese Stände, als solche, mit der eigentlichen Gelehrsamkeit zu thun?“²²⁸ Der Arzt und der Jurist z. B. müßten auf Anwendung ihrer Kenntnisse hin geschult werden und brauchten gar nicht alles zu wissen, höchstens, wo sie es nachschlagen könnten. Es sei auch zweckmäßig, in der Hauptstadt

²²¹ Vgl. dazu das nächste Kapitel.

²²² Ueber Berlin. Zweiundzwanzigster Brief. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 337.

²²³ Ueber Berlin. Vierundzwanzigster Brief. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 451 f.

²²⁴ Ebd. S. 452.

²²⁵ Ebd. S. 453 f.

²²⁶ Ebd. S. 455 f.

²²⁷ Ueber Berlin. Fünfundzwanzigster Brief. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 461.

²²⁸ Ebd. S. 464.

die praktischeren und in der Provinz die gelehrteren Studiengänge einzuführen, damit die Studenten besser „zu allen praktischen Geschäften gebracht werden können“. Vorbild für alles könne die „medizinische Fakultät“ sein, die sogenannte „Pepinière“. Hier sei alles das Studium notwendig geordnet und auf Praxis gerichtet.

Alle diese Überlegungen von Gedike entsprachen dem von Mendelssohn vorgetragenen Ansatz, hier wurden zugleich weitgehende Organisationsreformen gefordert. Die Kriterien zur Entwicklung praktischer Maßnahmen waren innerhalb der Gruppe der Berliner Aufklärer schon so fest gefügt, daß das alte Gebäude des auf geburtsständische Einübungen zielenden Schulwesens abgebrochen werden konnte. Es fehlte nur noch eine starke Hand dazu, die diese Reformer in Zedlitz gefunden zu haben glaubten. Wenn es schon um die bürgerliche Gesellschaft ging, dann mußte der Staat auch die Organisation des neuen Schulwesens übernehmen. Die Kabinettsorder von 1779 hatte den Willen dazu angedeutet, die Überlegungen über den „Patriotismus“ und die „Einrichtung einer Volkslehre“ hatten den theoretischen Rahmen des neuen Modells geklärt, die Überlegungen Mendelssohns hatten daraus ein schematisches Werkzeug entwickelt und der Anonymus im gleichen Jahre dazu die Ansatzpunkte gezeigt.

9. Die Untauglichkeit der älteren Schulaufsicht und die Entwicklung eines Ersatzsystems

In dem Augenblick, in dem in der „Berlinischen Monatsschrift“ des Jahres 1784 die Forderung nach einem Oberschulkollegium und nach darunter stehenden Schulkollegien in jeder Provinz erhoben wurde²²⁹, kam auch die ältere Form der Schulaufsicht in die Reformdiskussion. „Wichtiger als Schulreglements und Instruktionen ist die Ansetzung der Lehrer und ein übereinstimmender Plan ist nie zu erwarten, wenn dasselbe hohe Kollegium, welches den Schulen befiehlt, sie nicht auch mit Lehrern versieht“, meinte Gedike bei seinen kritischen Betrachtungen über die Schulen in Berlin²³⁰.

Die Lehrer würden jedoch in den Städten von den Magistraten gewählt und von Geistlichen visitiert. „Beides bringt offenbar großen Nachtheil.“ Wie sollten angesichts der Überlegungen über eine qualifiziertere Ausbildung der Lehrer in Seminaren die Männer der städtischen Selbstverwaltung, „die mit der Polizei und Ordnung ihrer Stadt hinlänglich beschäftigt sind, Lust, Zeit und Geschik herbekommen, nicht nur Gelehrte zu sein, sondern es so zu sein, daß sie andere Gelehrte wieder prüfen können; noch dazu in einem so wenig aufs reine gebrachten Theil der Gelehrsamkeit, als die Pädagogik ist!“²³¹. Nur „ein Mann von Metier“ könne

²²⁹ Ueber Berlin. Zweiundzwanzigster Brief. In: MB, Bd. 3 (1784) S. 344.

²³⁰ Ebd. S. 341.

²³¹ Ebd. S. 341 f.

entscheiden, ob ein Lehrer auch Pädagoge sei. Warum würde hier nicht dem Schulkollegium das Recht gegeben, aus drei von dem Magistrat vorgeschlagenen Kandidaten einen zu wählen? Damit würde das Patronatsrecht an der Schule nicht angetastet. Die Gymnasien in Berlin zeigten, wie mit Hilfe eines willigen Magistrats die Schulen verbessert werden könnten.

Gedike selbst berichtete an anderer Stelle über den Zustand des Friedrichswerderschen Gymnasiums, das 1770 nur 44 Schüler hatte und dessen untere Klasse nur aus Kindern von Handwerkern bestanden hätte. 1781 umfaßte es bereits 5 Klassen mit 131 Schülern, 1789 6 Klassen mit 261 Schülern²³². Die Attraktivität einer Schule wuchs also in dem Maße, wie ihr innerer Zustand verbessert wurde. Dazu gehörte an wichtigster Stelle die Berufung qualifizierter Schulmänner, die jedoch nach Aussage Steinbarts in Frankfurt 1779 noch kaum zu bekommen waren²³³. Noch fehlte ein „gebahnter Weg“ der Ausbildung, immer noch war das Schulamt eine Zwischenstation für Theologen zum Predigamt²³⁴. Die Gelehrsamkeit, wie sie zum Beispiel der Schulmann Ehlers 1766 als Leitbild eines Lehrers an höheren Schulen beschrieb²³⁵, reichte nicht mehr, da nach Gedikes Ansicht diese „praktische“ Kunst des Unterrichtens sich nicht theoretisch erlernen ließe. Die Konsequenz war die Einrichtung eines Lehrerseminars in Berlin unter seiner Aufsicht im Jahre 1787²³⁶.

Wer aber sollte derartige Reformen an den Schulen in Gang setzen, wenn der alte Schlendrian einer unqualifizierten Aufsicht durch Geistliche beibehalten würde? Wer sollte diesen Richtlinien an die Hand geben,

²³² Friedrich Gedike, Geschichte des Friedrichswerderschen Gymnasiums (1788). In: Gesammelte Schriften. Bd. 1 S. 157 ff. Hier S. 212 ff. Vgl. auch: ders., Nachtrag zu der Geschichte sowol des Friedrichswerderschen als des Berlinisch-Kölnischen Gymnasiums (1793). In: ebd. Bd. 2 S. 284 ff. Hier werden gleichfalls Zahlen eines rapiden Wachstums veröffentlicht.

²³³ Gotthilf Samuel Steinbart, Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung in so fern sie nicht Sache der Kirche sondern des Staats ist. Züllichau 1789. Das Manuskript war 1779 geschrieben worden. Vgl. S. 5.

²³⁴ Ebd. S. 150.

²³⁵ Martin Ehlers, Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen. Altona/Lübeck 1766, S. 11 ff.

²³⁶ Vgl. Friedrich Gedike, Ausführliche Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen. In: ders., Gesammelte Schriften. Bd. 2 S. 112 ff. Hier Abdruck der Instruktion vom 18. Nov. 1788. Das Seminar enthielt 5—6 Kandidaten nach Wahl des Direktors aus allen Konfessionen. Sie mußten eine genügende Vorbildung haben. Die Ausbildung erfolgte theoretisch und praktisch. Hauptziel war die praktische Pädagogik. Die Kandidaten sollten aber auch in die „philologische Societät“ eingeführt werden. Die Absicherung des Berufsstandes sollte zu mehr Ansehen verhelfen. Dieses forderte schon Johann Stuve, Ueber das Schulwesen. Züllichau 1783, S. 18 ff. Auch Lieberkühn sah 1784 bereits Ansätze zur Standesbildung bei den Erziehern. Philipp Julius Lieberkühn, Rede von den ächten Verbesserungen des Schulwesens in unserm Zeitalter (1784). In: ders., Kleine Schriften, S. 222 ff., hier S. 228. Gedike selbst war stolz, daß seine Lehrer nicht mehr Professoren hießen, womit sie anzeigten, daß sie vom Gelehrtenstand bereits abgerückt waren. Vgl.: Ueber Berlin. Dreiundzwanzigster Brief. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 350.

nach denen sie die Schulen gemäß eines Planes für alle Einrichtungen in Preußen visitieren konnten? Wer sollte dafür sorgen, daß die inneren Strukturen der Schulen, die immer noch mehr von ihren Lehrern als von einer allgemeinen Ordnung abhängen, vereinheitlicht wurden, wenn nicht eine zentrale Oberbehörde? Nur diese konnte dann den bereits von Steinbart entwickelten Gedanken verfolgen, die Zahl der Lateinschulen auf ein funktionierendes Maß einzuschränken. Diese Anstalten würden dann auch besser frequentiert, es könnten mehrere Klassen eingerichtet und die Lehrer besser besoldet werden²³⁷. Auch der Gedanke einer neuen Schulaufsicht war nicht unbekannt, Ehlers hatte ihn schon 1766 entwickelt und dem „Schulcollegium“ die Aufsicht über die Prüfungen, öffentlichen Examen, Schulprogramme und Visitationen mindestens alle fünf Jahre übertragen wollen²³⁸.

Nach altem Recht gehörte die Aufsicht über die Schulen als „Erziehungspolicey“ zur „Kirchenpolicey“. In den Kirchenordnungen fanden sich einige Paragraphen über die im Schulwesen zu haltende Ordnung. In ihnen wurden die Geistlichen und die an der Visitation beteiligten Obrigkeiten ermahnt, für eine gute Schule und im Zusammenhang damit auch „für eine würdige Feier der Sonn- und Feiertage, ein nüchternes und mäßiges Leben, Vermeidung des Müßigganges und die Erhaltung einer gebührlichen Ordnung unter den Ständen“ zu sorgen²³⁹. In der Kirchenordnung vom 6. August 1687 für das Herzogtum Cleve und die Grafschaft Mark, die hier als Beispiel für die ältere Schulaufsicht herangezogen werden soll²⁴⁰, hieß es innerhalb der sonstigen für die Prediger geltenden Anweisungen, daß „zuvorauß und insonderheit die Furcht des Herrn in den Schulen gepflantzet und befördert“ werden solle und die „Schul-Arbeit durchgehends, sowohl in denen Lateinischen als auch denen gemeinen Teutschen Knaben- und Mägdlein-Schulen mit dem Veni sancte Spiritus, Latein, oder Komm H. Geist, Teutsch, auch sonsten mit dem Gebet Jederzeit angefangen und geendigt, auch dabey in denen Schulen oder auch Classibus, in welchen die Discipuli des Profectus seyn, daß sie daraus erbauet werden können, alle Tage zwey Capittel auß der Bibel Latein oder Teutsch gelesen werden“²⁴¹.

²³⁷ Steinbart, Vorschläge, S. 152 f. „Es ist genug, wenn in jeder Provinz nach Verschiedenheit ihrer Größe ein paar oder etliche Gymnasien sind, und die kleinern Städte Realschulen haben, auf welchen die jungen Studirenden mit Nutzen zugleich frequentieren und in Sprachen so weit vorgeübt werden können, daß sie nachher auf den Gymnasien den weiteren Unterricht zu benutzen im Stande sind.“

²³⁸ Ehlers, Gedanken, S. 181 ff.

²³⁹ Vgl. Maier, Staats- und Verwaltungslehre, S. 174.

²⁴⁰ Abdruck in: J. J. Scotti (Bearb.), Sammlung der Gesetze und Verordnungen, welche in dem Herzogthum Cleve und in der Grafschaft Mark über Gegenstände der Landeshoheit, Verfassung, Verwaltung und Rechtspflege ergangen sind. 5 Tle. Düsseldorf 1826. Tl. 4 S. 595 ff. Vgl. auch weitere VO in: Froese/Krawietz, Schulgesetzgebung, S. 69–79. Umfassender: Reinhold Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. (16. bis 18. Jh.) 3 Bde. Gütersloh 1860–1865.

²⁴¹ Cleve-Märkische Kirchenordnung, ebd. Abschnitt 89, S. 618.

Aufgabe sämtlicher Schulen war daher, die Kinder zum Lebenswandel eines rechten Christen zu erziehen. Die „Schul-Dienere“ hatten die Aufgabe, die Jugend zur Religion zu erziehen und zugleich „zum Gehorsam, auch Ehrerbietung gegen ihre Eltern, Obrigkeit, Prediger“, sie sollten dabei „aller gefährlicher Arten zu reden sowohl in Philosophia als Theologia sich enthalten“. Luthers Katechismus wurde in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt, die Lehrer wurden verantwortlich für alle religiöse Erziehung gemacht. Dem Rektor der Schulen wurde eine besondere Verpflichtung aufgelegt, er hatte auf die Ordnung in Schule und Unterricht zu achten. Auf den Versammlungen der Kirchenkreise und auf den Synoden („Classical- und Synodal Conventen“) sollten die Schulmeister nach „gehöriger invitation“ erscheinen und die beschlossenen Veränderungen befolgen. Die Prediger und anderen Schulobrigkeiten waren weiterhin verpflichtet, die Schulen jeden Monat mindestens einmal zu besuchen. Ohne die Zustimmung der Prediger und „Scholarchen“ durfte keine Veränderung in den Schulen durchgeführt werden. „Frevelte“ jemand wider die Ordnung, so konnten ihn die Aufseher nach Ermahnung vom Dienst suspendieren und entlassen²⁴².

Auch die im 18. Jahrhundert veröffentlichten Edikte und Reglements über die Schulen hatten niemals diesen durch die Kirche beaufsichtigten Ordnungsrahmen der Schule verlassen. Das Generallandschulreglement würde völlig falsch interpretiert, wenn es als ein „Gesetz“ aufgefaßt werden würde, das die weltliche Obrigkeit, also etwa die Behörden der allgemeinen Landesverwaltung unterhalb des Generaldirektoriums, zu kontrollieren gehabt hätte. Dieser Behördenzweig hatte vor der Errichtung des Oberschulkollegiums 1787 fast nichts mit den Schulen zu tun. Das System kirchengebundener Schulaufsicht erstreckte sich vielmehr von dem Ortsgeistlichen über die Predigerklasse (einem Zusammenschluß mehrerer Kirchspiele) über die Synoden und die Provinzialkonsistorien und über die „Regierung“ (der Landesjustizbehörde) hin zum Oberkonsistorium in Berlin. Doch war die zuletzt genannte Behörde relativ jung, sie war erst 1750 eingerichtet worden²⁴³. Eine Mitwirkung der anderen Verwaltungsbehörden, der Kriegs- und Domänenkammern auf der provinziellen Ebene und der Landräte unter ihnen, ergab sich höchstens wegen ihrer Funktion der Überwachung von Magistraten. Diese regelten selbst als

²⁴² Ebd. Abschnitt 52, S. 621.

²⁴³ Vgl. Acta Borussica, Bd. 9 S. 45 ff. Das OKons hatte die Kompetenz innerhalb der gesamten Monarchie über: 1) die Anstellung der Prediger nach Vorschlag der Provinzial-Konsistorien, 2) die disziplinarische Aufsicht über die Geistlichen, deren „Lehre und Wandel“, 3) die Aufsicht über die Kandidaten der Theologie, 4) die Anstellung von „Schulmeistern“, „insonderheit in der Kurmark. Es soll beim Ober-Consistorium ein allgemeines Schulreglement für alle Consistorien ausgearbeitet werden, in dem auch besonders der Punct betreffend das Recht der adlichen Patrone und der königlichen ‚Beamten‘ zur Besetzung der Küsterstellen zu berücksichtigen ist“, 5) Aufsicht über die frommen Stiftungen, 6) Prüfung der Rechnungen der königlichen Kirchen, 7) Gutachten für die Anstellung von Professoren der Theologie, 8) Prüfung der Provinzial-Konsistorien.

Patrone der Schulen die finanziellen Angelegenheiten der Schulen, wie Schulbau, -einrichtung, -geld usw. Im 19. Jahrhundert ergab sich daraus die Trennung nach „internen“ und „externen“ Schulsachen.

Zur Zeit von Zedlitz' unterstanden damit alle Schulen immer noch dem Kirchenregiment. Doch gab es seit dem Ende des 17. Jahrhunderts Theoretiker, die hierin eine Veränderung forderten. Seckendorff²⁴⁴ hatte in seinem „Teutschen Fürsten-Staat“ von 1656 auf die Aufgabe der Landesregierung als „einer rechtlichen und wohlbestallten Herrschaft“ hingewiesen und sie eingesetzt gesehen „zu erhaltung und behauptung des gemeinen nutzens und wohlwesens“ und zu „ertheilung der rechten“ sowohl im geistlichen wie im weltlichen Stande²⁴⁵. Die Regierung in geistlichen Sachen bestand in der Verpflichtung Gesetze und Ordnungen auch in den Religionssachen zu geben, die geistliche Gerichtsbarkeit zu üben und die Kirchenämter zu bestellen²⁴⁶. Seit Luther hatte sich daran nichts geändert, und doch wirkten bei Seckendorff bereits merkantile Vorstellungen. Ziel der weltlichen Gesetzgebung sollte es sein, „die Personen und Güter sowie die besonderen Gerechtsame und Befugnisse der Untertanen des Landes in ‚guter maase‘ zu erhalten“²⁴⁷. Wichtig wurde nun, dazu beizutragen, „daß der leute und unterthanen viel, und dieselben auch gesund, und also zu ihrer verrichtung tauglich und geschickt seyn mögen“²⁴⁸.

Aus diesem Ansatzpunkt entwickelte sich die Landesherrschaft frühmoderner Prägung. „Armen- und Krankenpolicey“ fanden hier ihren Ort, wie auch die Sorge für die Waisen und Findelkinder²⁴⁹. Im 18. Jahrhundert werden diese Bereiche immer differenzierter, die Zahl der Verordnungen steigt an. In zunehmender Weise werden die in Traditionen bestehenden Verpflichtungen schriftlich fixiert und geregelt. Der Begriff der „Kirchenpolicey“ erfährt dabei eine Einschränkung, denn er ist nicht mehr der Oberbegriff der landesherrlichen Regierung geistlicher Sachen, sondern wird mehr und mehr auf kirchliche Sachen eingegrenzt. Bergius interpretierte 1770 den Umfang dieses „landesfürstlichen geistlichen Rechts“ mit der Macht, „dahin zu sehen, daß in der Kirche alles ordentlich zugehe und der Gottesdienst befördert werde. Dieses ist dann auch der Inbegrif der ganzen Kirchenpolicey“²⁵⁰. In seinen weiteren Ausführun-

²⁴⁴ Veit Ludwig von Seckendorff (1626—1692) wurde 1692 Kanzler der neu gegründeten Universität Halle. Sein „Teutscher Fürstenstaat“ wurde noch 1754 aufgelegt.

²⁴⁵ Zit. nach: Maier, Staats- und Verwaltungslehre, S. 172. Die Reichweite königlicher Verordnungen beschränkte sich, wenn sie nicht aus dem kirchlichen Oberaufsichtsrecht erwuchs, zumeist auf die eigenen Domänen und die Kirchen und Schulen königlichen Patronats. Vgl. dazu das Edikt vom 16. April 1710 für die Kurmark, das Edikt vom 28. Sept. 1717 für das Königreich Preußen, in: Froese/Krawietz, Schulgesetzgebung, S. 84 ff., 91.

²⁴⁶ Vgl. ebd. und Anm. 243.

²⁴⁷ Zit. nach: ebd. S. 174 f.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Vgl. z. B. die Artikel: „Armenverpflegung“, „Findelhaus“ u. a. in: Bergius, Policey, Bd. 1 (1767) S. 35 ff., Bd. 3 (1768) S. 86 ff. Zum Gesamtkomplex und zu den frühen Ansätzen moderner Schulorganisation vgl.: Reinhold August Dorwart, The Prussian Welfare State before 1740, Cambridge (Mass.) 1971, insb. S. 2 ff., 143 ff.

²⁵⁰ Bergius, Policey, Bd. 5 (1770) S. 284.

gen war von Schulen dann nur noch im Zusammenhang mit Schulbauten die Rede, und bei den Visitationen über die Prediger sollten die Schulen nur dann mit berücksichtigt werden, „wenn noch Zeit übrig bleibt“²⁵¹. Die eigentliche Schulaufsicht wurde nunmehr unter dem Stichwort „Schulwesen“ abgehandelt²⁵². Hier wurden die Pfarrer auf ihre wichtige Aufgabe hingewiesen, das Schulwesen zu entwickeln und den Gehorsam gegenüber der Schulordnung zu fördern. Vor „Gott und der Obrigkeit“ würden sie ihre schwere Verantwortung tragen²⁵³, für eine gute „Schulpolicy“ zu sorgen.

Kirchen und Schulen waren, wie Resewitz 1778 feststellte, durchaus in einem der Zeit angemessenen Zustand gewesen²⁵⁴. Wenn Reformen in den Kirchen erfolgt seien, wären auch die Schulen mit verändert worden. Er verwies auf den Pietismus und den durch ihn zu beobachtenden Eifer, die Schulen zu verbessern. Dennoch sei das Ansehen der Kirche, womit er seine eigenen Erfahrungen als Prediger interpretierte, andauernd gesunken, damit zugleich auch das Ansehen der Schulen, denn: „Als die geistlichen Aufseher der Schulen noch Ansehen hatten, flößten sie den Schullehrern ihre Grundsätze und ihren Eifer für den gemeinsamen Zweck der Erziehung ein, oder hielten sie doch durch das Ansehen in zweckmäßiger Ordnung.“²⁵⁵ Die Aufklärung trieb einen Keil zwischen Schule und Kirche. Die Säkularisierung hinterließ auch Spuren im Verhältnis von Elternhaus und Kirche und zerstörte damit das ältere Vertrauensverhältnis, dessen Ordnung Resewitz umschrieb. „In beyderley Art verfuhr man nach einerley Principien, welche vornehmlich in Gottesfurcht, strengem Gehorsam und anhaltender Gewöhnung zur Arbeitsamkeit bestanden; es war Eine Form des Unterrichts, Ein Gang der Methode, Ein Plan der Geschäftigkeit: die häusliche Erziehung lieferte der Schule ehrerbietige und gelehrige Schüler, und die Schule gab den Aeltern folgsame und zur

²⁵¹ Ebd. S. 324.

²⁵² Ebd. S. 307 wird auf „Schulpolicy“ verwiesen, worunter dann „Schulwesen“ gemeint ist.

²⁵³ Bergius, Policy, Bd. 8 (1774) S. 97.

²⁵⁴ Resewitz, Schulstand, S. 1 ff. Resewitz machte hier die Position der Reformer deutlich, die einen auf die Zukunft gerichteten Plan in die Wirklichkeit umzusetzen versuchten. Die Utopie hieß, die Schulen zur „Angelegenheit des Staats“ zu machen. Es war keineswegs so, daß die Schulen sonst nicht mehr brauchbar waren. Nur den Reformern schienen sie für die neuen Ziele nicht mehr zu taugen. Vgl. dazu auch: ders., Das Jahr 1800 ein pädagogischer Traum. In: ebd. Bd. 5 St. 1 S. 68 ff. Nun, im Jahre 1786, schien Resewitz die Schulreform wie eine Maschine nicht mehr ins Stocken zu geraten. Nun, um 1800, habe jeder Stand seine Schule, lateinische Schulen gäbe es nur noch in größeren Städten, den Zugang nur nach einer Prüfung. Auch der „gemeine Bürger“ habe seine Schule bekommen, die Städte und Gemeinden sorgten für die Anstalt, der Rektor allein für die innere Einrichtung. Inspektoren würden die Schulen regelmäßig besuchen, die Schuldirektion von erfahrenen Schulmännern und patriotischen Männern geleitet. Eine „große moralische Revolution“ schloß sich an. Auch die finanziellen Fragen seien geklärt. Insgesamt gesehen war der Aufsatz kein „Traum“, sondern die nüchterne Beschreibung der weiteren vom System „bürgerliche Schule“ erzwungenen Maßnahmen.

²⁵⁵ Ebd. S. 14

Strebsamkeit gewöhnet Kinder wieder zurück; so gut oder fehlerhaft manche Theile der Methode auch immer seyn mochten.“²⁵⁶

Die Veränderungen im soziokulturellen Feld der Zeit, wie sie durch die Rationalisierung der sämtlichen Weltbezüge in Gang gekommen waren²⁵⁷, hatten also nicht nur die überlieferte Ordnung in der „Kirchenpolicy“ betroffen, sondern auch das Verhältnis der Erziehungsinstitutionen untereinander. Die Harmonie zwischen Eltern — Schule — Kirche schien unter dem Anspruch der auf die „Gesellschaft“ bezogenen Reformen zu leiden. Die Wirkungen beschrieb Resewitz wie folgt: „So viel Schulen, so viel besondere Plane der Lehrmethode und Erziehung sind auch beynahe da; wer nur kann und nur will, handelt nach seiner besonderen Phantasie oder Bequemlichkeit.“²⁵⁸ Wurde die einheitliche Ordnung christlicher Weltinterpretation nicht mehr ernst genommen, so zerfiel gleichzeitig das Erziehungssystem. Wurde das christliche Weltbild verlassen, so konnte jeder nach seinem mehr oder weniger gelehrten Standpunkt seine Schule einrichten, wie es auch von Zedlitz bemerkt hatte. „Die häusliche Erziehung will nichts mehr vom verachteten Schulmanne annehmen, sie soll vornehmer, besser, glänzender seyn; die Schulmethode ist verächtlich, knechtisch, pedantisch, man weiß eine freyere, vernünftigere, feinere; und am Ende ist es mehrentheils doch nur Geschwätz, oder gar Verwöhnung und Verführung der Jugend, und die Ausführung wird Unwissenden oder seichten Köpfen überlassen, oder gar durch das thätige Betragen verhindert. Der Knabe kömmt endlich mit seiner eigenen und mit seiner Aeltern ganzen Verachtung gegen Schule und Schullehrer gerüstet zur Schule: wie viel er nun da lernen könne und wolle, wieviel Bildung er da annehmen werde, ist leicht zu erachten.“²⁵⁹

Resewitz stellte in seiner Zustandsschilderung einen allgemeinen Niedergang der Schulen fest, die er auf den „Fortschritt der Aufklärung, die nähere Gemeinschaft der Nationen unter einander, und die dadurch veranlaßte Mittheilung der Ideen, die Ausbreitung des Handels und des Gewerbes, die mannigfachen Veränderungen der innern Staatsverfassung, und die Vervielfältigung der bürgerlichen Geschäfte“ zurückführte²⁶⁰. Dadurch seien auch die Erziehungsanstalten betroffen worden, deren Weiterentwicklung durch immer neue Ausflüchte verhindert würde. Früher seien die Besten der Nation für das Schulwesen eingetreten und hätten ihm damit auch die nötigen Finanzmittel verschafft, heute sei bei dem verminderten Ansehen des geistlichen Standes damit nicht mehr zu rechnen. Selbst Befehle würden hier nicht helfen, denn bei der Erziehung käme es mehr auf „Liebe, Vertrauen, Gewöhnung zu nützlichen Fertigkeiten von Seiten der Jugend, und auf Zuneigung, philosophische An-

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Vgl. dazu die „geschichtsphilosophischen“ (S. 9) Betrachtungen bei: Hans Freyer, *Weltgeschichte Europas*, Darmstadt 1969, S. 526 ff.; Fritz Valjavec, *Geschichte der abendländischen Aufklärung*, Wien/München 1961, S. 9 ff.

²⁵⁸ Resewitz, *Schulstand*, S. 15.

²⁵⁹ Ebd.

²⁶⁰ Ebd. S. 9.

strengung, fortgesetzte Bemühungen, und esprit de corps von Seiten ihrer Erzieher an“²⁶¹. Da es nunmehr keine „allgemein wirksame Principien“ in der Erziehung mehr gäbe, die Religion keinen Einfluß mehr habe, da $\frac{4}{10}$ der Eltern keinen Glauben mehr hätten und $\frac{5}{10}$ keinen Anteil mehr an ihrem Glauben nähmen²⁶², so müsse überlegt werden, welche Leitprinzipien an die Stelle der alten gesetzt werden könnten. „Mit der Religion fällt denn auch Gewissenhaftigkeit, Treue gegen den Fürsten, innere Rechtschaffenheit, die keine Gesetze erzwingen können.“²⁶³ Gerade diesen moralischen Schaden müsse man bekämpfen. „Gegen alle diese Übel kann nur öffentliche Erziehung, durch eine weise Gesetzgebung unterstützt, etwas gründliches vermögen; kann nur der Werth und das Gewicht, so die Regierung darauf legt, durch eine methodische, feyerliche und harmonische Gewöhnung und Anregung die guten Nationaltriebe wieder herzustellen, woraus die innere Kraft und Thätigkeit des ganzen gemeinen Wesens entspringt, etwas grundsätzliches ausrichten.“²⁶⁴

Wer anders als die Regierung sollte den Plan dazu entwerfen? „Die Räder müssen alle tüchtig seyn, alle eingreifen, alle zur Bewegung der ganzen Maschine zustimmen; sie müssen dabey ihr freyes, williges, selbstthätiges Spiel haben: aber dazu gehört beständige Richtung, Aufmunterung, Mitwirkung.“²⁶⁵ Wer anders jedoch sollte Organisation und Methode neuerer Schulen sichern als eine staatliche Behörde?

Schon ein Jahr später, im Jahre 1779, wurde in der Zeitschrift von Resewitz die Gründung des „Ober-Schul-Kollegiums“ gefordert, „welches aus den besten philosophischen Köpfen, die sich mit öffentlichem Unterricht und Erziehung beschäftigen haben, gesammelt werden mußte“²⁶⁶. Die Konsistorialverwaltung, wovon noch zu berichten sein wird, schien unfähig zur Übernahme einer Schulaufsicht über „öffentliche Schulen“. Daß die Erziehung ein „Staatsgeschäft“ werden müsse, schien damit deutlich; denn das wahre Kapital des Staates stecke „im Kopf und der Geisteskraft seiner Glieder“²⁶⁷. Daß dabei die Aufsicht über

²⁶¹ Ebd. S. 19.

²⁶² Ebd. S. 20.

²⁶³ Ebd. S. 21. Es mußten „gleich wirksame Principien“ neu entwickelt werden. Ebd. S. 24.

²⁶⁴ Ebd. S. 42. Vorher hatte Resewitz auf die „Unzucht“ und die „laxe Wollust“, „mangelnde Ehrliche“, „Üppigkeit“, „Trägheit“ und andere aufgekommene Laster hingewiesen. Das Zeitalter des Rokoko schien ihm unsympathisch zu sein, wie auch anderen Geistlichen. Die orthodoxe Richtung nährte sich von diesen Feststellungen.

²⁶⁵ Ebd. S. 43.

²⁶⁶ Schreiben eines Ungenannten an den Herausgeber usw. In: Resewitz, Gedanken, Bd. 2 St. 2 (1779) S. 73 ff., hier S. 91.

²⁶⁷ Ebd. S. 94. Oder im Gesamtzusammenhang von Wirtschaft und Schule: Es verdiente beachtet zu werden, „ob die Nation in Finsterniß und Aberglauben schlummere, oder zur Verstandes-Helle und Kraft erwacht sey: oder sie an Leib und Seele viguröser oder schlaffer werde; ob sie sich hebe oder ausarte, ob sie verständiger, regsamer, klüger, offener und forschender für gemeinnützige Kenntnisse und Betriebsamkeiten werden, oder sich noch immer in dem alten engen Zirkel herumdrehe, alles ungewöhnliche starr und mürrisch angaffe, alles fremde hasse oder scheue, und gegen jeden noch nicht nationalisirten Gedanken steif und störrig sey. Geld erzeugt sich nur durch Gewerbe. Fort-

die Schulen nunmehr von Schulmännern und nicht mehr von Geistlichen geführt werden mußte, wurde immer deutlicher. Der Anonymus der Briefe über Berlin führte dazu an: „Welche lächerliche Verwirrung, wenn Juristen über die Manövers, Schulmänner über die Apotheken, Geistliche über die Operationen der Wundärzte u.s.w. entscheiden sollten.“²⁶⁸ Jeder Schulmann müsse in Zukunft die Aussicht haben, das „gesamte Schulwesen“ mitregieren zu helfen. Jeder andere Berufsstand kenne eine Aufstiegsmöglichkeit, nur der Rektor müsse immer Rektor bleiben. Nur so könne dann auch ein „allgemeiner Schulplan“ gemacht werden, dann könne das Kollegium die neuen Lehrer anstellen und prüfen, die Schulbücher kontrollieren und nicht zuletzt auch Seminare anlegen und beaufsichtigen²⁶⁹. Die Errichtung einer Oberbehörde für das Schulwesen stünde darüber hinaus im Einklang mit den Bemühungen des Ministers, in das Oberkonsistorium Schulmänner zu berufen, doch sei ein abgesondertes Kollegium vorteilhafter.

Gedike und Büsching²⁷⁰ waren in der Tat von von Zedlitz in das Oberkonsistorium berufen worden und waren Zeugen erster Bemühungen, mit Hilfe der alten Organisation der Kirchengewalt den Versuch einer Reform der Schulaufsicht zu beginnen²⁷¹. Schon 1784 müssen dem Minister jedoch die Gedanken zur Trennung von Oberkonsistorium und Errichtung eines Oberschulkollegiums gekommen sein, denn Gedike erwähnte als Anonymus der Briefe über Berlin: „Auch ist zu erwarten, daß Er [von Zedlitz] diese Besserung gewiß einst durchsetzen wird; hat man es doch anderwärts, z.B. im Dänisch-Holsteinischen, gekonnt! Und hat Er doch auch schon so manches Gute in der Verfassung des Schulwesens durchgesetzt!“²⁷²

schreitung und Verbesserung des Gewerbes ist nur eine Frucht der größern Aufklärung der Nation; und die Nation kann nicht durch Gesetze und Verordnungen, sie muß hauptsächlich durch Unterricht und Erziehung, durch Mittheilung und Einflößung nützlicher Ideen und richtiger Grundsätze aufgekläret werden.“ Ebd. S. 93.

²⁶⁸ Ueber Berlin. Zweiundzwanzigster Brief, S. 343.

²⁶⁹ Ebd. S. 345.

²⁷⁰ Anton Friedrich Büsching (1724—1793) war von 1754 bis 1759 a. o. Professor in Göttingen, wurde Mitglied des OKons und Direktor des Gymnasiums Zum Grauen Kloster in Berlin. Er war der Schöpfer der vergleichenden Staatenstatistik.

²⁷¹ Die Tätigkeit der Schulmänner im OKons ist bislang noch unerforscht geblieben. Rethwisch gibt alle Maßnahmen von Zedlitz' als dessen Initiative aus. Auch mußten die in den reformierten Schulen stattfindenden Reformen in den weiteren Zusammenhang einbezogen werden, um das gesamte Feld zu erschließen. Vgl. hier etwa: Wilhelm Meiners. Zur Volksschulpädagogik Friedrichs d. Gr. . . . Das Reglement für die Deutschen reformierten Schulen in Cleve und Mark vom 10. Mai 1782 und das General-Landschul-Reglement vom 12. August 1763. In: Zeitschrift des bergischen Geschichtsvereins, Bd. 37 (1904) S. 212 ff. Das Reglement in: Scotti, Sammlung, Bd. 4 S. 2190 ff. Das Reglement selbst war die Übernahme der Bestimmungen des GLSchR für die reformierten Schulen, enthielt also keine Bezüge auf die „bürgerliche Gesellschaft“.

²⁷² Ueber Berlin, Zweiundzwanzigster Brief, S. 345.

III. Das „Gespräch“ über die Zielsetzungen des zukünftigen Volksunterrichts

1. Der Ansatz zu einer „Kultur“ der Landleute

Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, daß von Zedlitz immer bestrebt war, in Kontakt mit denjenigen Schulmännern zu kommen, die in ihren Schulen praktische Erfahrungen mit neuen Konzeptionen gewonnen hatten. Im Bereich des höheren Schulwesens gab es an vielen Orten diese tastenden Versuche, im Bereich der niederen Schulen jedoch nur an sehr wenigen Stellen.

In der Gemeinde Nachterstedt im Fürstentum Halberstadt hatte der Prediger Herbig in der dortigen Kirchengemeindeschule im Jahre 1767 einen neuen Lehrer angesetzt. Nachdem Herbig ihn selbst über fünf Jahre geschult und ihm mehr beigebracht hatte als die Kunst, den Katechismus in die Kinder hineinzuprügeln¹, entwickelte sich die Schule dieser Gemeinde aus den herkömmlichsten Anfängen². Herbig führte Schiefertafel und Papier ein, gab dem Lehrer methodische Hinweise und veranstaltete öffentliches Schulexamen, um die Verbindung zwischen Eltern, Gebildeten und Schule zu entwickeln.

Die jeweils eingeladenen Prediger, Adeligen, Beamte, Geschworenen, Offiziere und angesehenen Einwohner waren über die erreichten Schulleistungen in dieser Kirchengemeindeschule überrascht und kolportierten die Ergebnisse in der Umwelt. Herbig selbst strebte nach und nach an, in seiner Landschule den Unterrichtsstand einer höheren Stadtschule zu erreichen. Deswegen richtete er ein Prämiensystem für die Kinder ein, um ihre Leistungsbereitschaft zu erhöhen. Redeübungen, Musik erweiterten die Bildungsstoffe. Die von den Kindern vorgetragenen Kenntnisse in der Geschichte, Geographie und in der Religion, die Anfänge des lateinischen Deklinierens und Konjugierens, beides auch in der hochdeutschen Unterrichtssprache, ließen diese Schule auffallen. Die Zahl der Schüler wuchs, da die dort ausgebildeten Kinder „mit Freuden“ abgenommen wurden³,

¹ Ein Schulreformer der westlichen preußischen Provinzen erinnerte sich, daß der Stock „Präzeptor Klassikus“ war und die Rute „Kulturmaschine“. Johann Friedrich Wilberg, *Erinnerungen aus meinem Leben* usw. Essen 1836, S. 7.

² Bericht darüber in: Krünitz, *Land-Schulen*, S. 247 ff.

³ Vor allem als Gesinde für die Gutshaushalte, seltener als Handwerker in den Städten und auf den Dörfern. Bergius sah in seinem Artikel „Handwerkswesen“ schon den Zusammenhang zwischen schulischer Vorbildung und guten Lehrlingen. Er forderte bereits die Einrichtung von „öffentlichen Vorlesungen“ durch einen von der Innung bestellten „Handwerksschreiber“. Auch wies er schon auf die Realschulen hin. „In diesen Schulen bekommen junge Leute die ersten Begriffe von allen Handwerken, und zwar

denn sie waren sittlicher und sittsamer als andere Kinder, die eine Kirchengemeindeschule älteren Typus besucht hatten⁴.

Herbig vergaß bei allem nicht, die Schulkasse zu stärken. Durch musikalische Darbietungen in vermögenden Familien der Umgebung wurden die Kenntnisse in klingende Münze umgesetzt und in den Familien zugleich der Wunsch erweckt, die eigenen Kinder auch so ausbilden zu lassen.

1778 bekam Herbig erstmalig Kinder eines Offiziers, d. h. eines Adligen, in die Schule, die somit die Standesschranken durchbrach, weil sich Kinder von Bauern und Handwerkern und Adligen in eine Klasse setzten. Daß die obere Klasse seiner Schule es mit einer kleineren städtischen Lateinschule aufnehmen konnte, bewiesen die in Magdeburg abgehaltenen Schulexamen von drei Kindern, die mit Hilfe des Kandidaten der Theologie Schwarz aus Kloster Berge ausgebildet wurden. Schon 1774 ging der Hilfslehrer mit einem Schüler nach Berlin. „Hier glückte es Hrn. Schwarz, diesen Knaben selbst Se. Excellenz, dem wirklichen geheimen Justiz- und Etats-Minister, Freyherrn von Zedlitz im Beyseyn des Hrn. Propst Teller, Doctor Biester, und Professor Meierotto, vorzustellen . . .“⁵ Mehrere Stunden unterhielt sich dieser Knabe mit Schülern vom Joachims-thalschen Gymnasium und wurde von von Zedlitz selbst im Griechischen geprüft. Im Anschluß daran legte Schwarz dem Minister den von Herbig aufgesetzten Erziehungsplan vor, der von allgemeinen Vorbemerkungen über die Erziehung auf dem Lande, über die wünschenswerten Verbesserungen, über die dazu notwendigen Lehrer, über die Unterrichtsstoffe und die Organisation der Schule bis hin zur Verpflegung der Schüler alles Wissenswerte der Schule in Nachterstedt enthielt.

An den Anfang dieses „Planes“ setzte der Herausgeber die Bemerkung, daß ein richtiges Urteil über ihn „die bisher üblich gewesene Erziehungs-Art der niedern Menschen-Classen, und besonders des Landmannes“ berücksichtigen müsse⁶. Diesen habe man bislang „bloß mechanisch behandelt, und ihn nur als ein Thier durch gewisse Formen gepeitscht“ — also mehr oder weniger dressiert. Er habe unverstandene Wörter auswendig zu lernen gehabt, könne kaum schreiben und schon gar nicht eigene Gedanken zu Papier bringen. „Begriffe machen und sammeln, selbst denken war ihm gänzlich versagt. Ausser den Religions-Wahrheiten, die er doch nur bloß den Buchstaben nach in den Kopf fassen mußte, wurde ihm nichts zugemuthet weiterhin zu lernen, und in Ansehung seiner Sittlichkeit völlig vernachlässiget und ihm nicht die geringste Stimmung sich zum

nach guten Grundsätzen.“ Die Absolventen dieser Schulen könnten sich dann viel besser einen Meister guter Qualität aussuchen und sich selbst dann den mittelmäßigen Unterricht von Meistern zunutze machen. Vgl. Bergius, *Policey*, Bd. 4 (1769) S. 289.

⁴ Dieser Typus ist beschrieben bei: Roessler, Entstehung, S. 62 ff. Zur „Gesittung“ vgl. das Buch des Rektors der Stiftschule in Merseburg und Mitarbeiter von Resewitz' Zeitschrift: Karl Traugott Thieme, Ueber den sittlichen Ton in öffentlichen Schulen. Leipzig 1789.

⁵ Krünitz, *Land-Schulen*, S. 254.

⁶ Ebd.

Edelmuthe zu erheben und einen Patriotismus zu empfinden, mitgetheilet . . .“⁷

Herbig bedauerte dann, daß die „gesitteteren Stände“, die bislang Umgang mit dem Landmanne gehabt hätten, eher zu den groben Sitten gefunden als daß sie auf die Bauern einen guten Einfluß ausgeübt hätten. Die ständische Abgeschlossenheit habe auch verhindert, daß die Kinder der Bauern von denen der höheren Stände hätten lernen können. Die Anstellung von Hauslehrern habe aber selbst diese Kinder nicht vor den groben Umgangsformen bewahren können, denn von einem „Informator“, der für einen „Kutscher-Lohn“ zu arbeiten habe, könne nicht erwartet werden, daß er Verstand und Herz der Kinder richtig ausbilde⁸. Gute Schullehrer fände man aber nicht auf dem Lande, zumal diese auch von der „Erziehungskunst“ etwas verstehen müßten. Nun gäbe es aus den „gesitteten“ Ständen keine Anwärter auf dieses Amt, da erheblich bessere Aussichten auf „Versorgung“ bestünden, wenn diese studierten. Mehr Gelder für die „Salarien“ zu beschaffen, sei aber aussichtslos, so müsse mit Kindern aus dem Stande des Landmannes selbst vorliebgenommen werden: „wenn aber eines geringen Landmannes Kind von Jugend auf zu diesen Kenntnissen [eines Schulmannes] eingeleitet worden, so ist es bey einfachen und harten Nahrungsmitteln dennoch froh, sich zu einer solchen Brauchbarkeit und Würde im State herauf gewürdigt zu sehen“⁹.

Herbig sah die Möglichkeit und die Anziehungskraft eines gesellschaftlichen Aufstiegs für den Lehrer aus den ländlichen, nicht erbenden Angehörigen der Bauernschicht voraus. Gerade der „Bauersmann“ würde

⁷ Ebd.

⁸ Ebd. S. 255. Der „Hauslehrer“, „Hofmeister“, „Informator“ oder wie er sonst genannt wurde, war für die vielen Theologiestudenten der Zeit vielfach die erste Anstellung. Da viele unter ihnen der, wie von Zedlitz meinte, dritten Klasse entstammten, ermöglichte ihnen diese Tätigkeit zugleich, sich an die Kultur und Sitten der „gebildeteren“ Stände zu gewöhnen. Zwischen dem „Stand der Gelehrten“ und dem gewünschten öffentlichen Amt befanden sie sich in der Abhängigkeit einer Familie, und nur über diese waren sie „mit dem Staatsvereine“ verpflichtet. Denn sie halfen, die im ALR als „Erziehungspflicht“ ausgedrückte Sorge des Hausvaters für eine gute Erziehung seiner Kinder zu erfüllen. Vgl.: Karl Heinrich Ludwig Pöhlitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt. 2 Tle. Leipzig 1806, hier Teil II, S. 63 ff. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde es immer mehr Mode, auch in bürgerlichen Kreisen, sich einen Hauslehrer zu halten, während der Hofmeister vorher ausschließlich vom Adel beschäftigt wurde und den studierenden Jüngling beim Besuch von Ritterakademien und Universitäten begleitete. Er sollte den adeligen Jüngling in die Lebenssitten der Universität und auch des Adels einführen helfen. Vgl. darüber: Anton Friedrich Büsching, Unterricht für Informatoren und Hofmeister. Hamburg 1773. Der Hofmeister lernte dabei selbst am meisten. Vgl. dazu den Bericht von Kraus in: Johannes Voigt, Das Leben des Professors Chr. Jak. Kraus, S. 62 f.

⁹ Ebd. S. 257. Auch in späteren Zeiten hielt die Verwaltung immer an diesem Modell fest, die Kinder von Landleuten durch Lehrer aus der eigenen Gegend unterrichten zu lassen. Die seit der Jahrhundertwende eingerichteten Lehrerseminare für die Volksschulen hatten den Auftrag der regionalen Versorgung mit Lehrern, die Fluktuation wurde möglichst unterbunden.

„trefflich arbeiten“, wenn er diese Möglichkeit erhielte, wenn also ein „Volks-Lehrer-Erziehungs-Institut“ eingerichtet würde¹⁰.

Herbig ersetzte hier den älteren, noch zünftischen Beigeschmack tragenden Begriff Schulmeister durch „Volkslehrer“, wobei unter Volk die große Zahl der nicht adeligen Landleute verstanden wurde. Diesem „Volk“ müsse nun seine „Cultur“ befördert werden, um es „gesitteter, reinlicher und biegsamer“ werden zu lassen, um ihm die Chance zu geben, „bessere Natur- und Religionserkenntnisse“ zu sammeln, besser urteilen zu lernen und die Vorurteile und den Aberglauben zu überwinden. Auch sollten „außerordentliche Genies“ („denn werden wir dieser Menschen-Classe dergleichen absprechen können?“)¹¹ die Möglichkeit erhalten, sich zu höheren Schulen vorzubereiten, also die geburtsständischen Bindungen zu verlassen.

Die Schule in Nachterstedt verband in der Praxis ihres Unterrichts alle diese Intentionen. In der zweiklassigen Dorfschule gab es nicht nur den üblichen Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen und die Vermittlung von Bibel und Katechismus, sondern auch praktische Anweisungen z. B. zum Briefschreiben, Geographie- und Geschichtsunterricht, die Vermittlung nützlicher Kenntnisse für den Landmann und Naturgeschichte, letztere nach einem Buch des Oberkonsistorialrats Büsching. An diese „Dorf-Schule“ schloß sich die „Erziehungs-Anstalt“ an, die nur für begabte Kinder gedacht war.

Alle Kinder steckten in einer Schuluniform von preußisch-blauer Farbe, um sie gleichzustellen, denn der „Stand und das Vermögen“ der Eltern sollten keine Rolle mehr spielen. Gleiches galt von ihren Religionen, sie waren alle nur „Christen“. Für 80 Reichstaler in Gold pro Jahr und einen halben Louisd'or für die ersten Anschaffungen konnten die Eltern ihre Kinder hier unterbringen. Doch nur die vermögenderen Stände konnten diese Summen aufbringen, womit — wie bei allen Schulanstalten dieser Zeit — das Kriterium der Begabung in der Praxis weit hinter dem des Vermögens der Eltern zurückstand.

Eigentlich führte die Erziehungsanstalt den Kindern in der Dorfschule mehr ein Beispiel von gesittetem Leben vor, als daß sie diese daran teilnehmen ließ. Herbig meinte selbst, daß es schon reiche, wenn die Landkinder auf diese Weise zur „Cultur“ gebracht würden¹². Wenn alle 10 Meilen planmäßig ein solches Institut angelegt werde, so wäre der Effekt für den ganzen Staat zu sichern, abgesehen davon, daß die Absolventen ihrerseits wiederum die Gewähr böten, bessere Männer für die Pfarrstellen königlichen Patronats zu sein. Schließlich könne die ganze Einrichtung von dem „hohen geistlichen Departement“ abhängig gemacht werden¹³.

¹⁰ Ebd. S. 258. Bereits 1778 wurde in Halberstadt ein Seminar eingerichtet, das den Anforderungen entsprach, worüber noch zu berichten sein wird.

¹¹ Ebd. S. 259.

¹² Ebd.

¹³ Ebd. S. 277. Auch hier findet sich wieder das Streben nach einem Privileg, das den Absolventen der eigenen Anstalt einen Vorzug vor anderen gibt. Erst damit war angesichts der Masse von Studenten eine Schuleinrichtung auf Dauer zu sichern. So ge-

Der ganze Plan der Schulanstalt in Nachterstedt muß auf von Zedlitz einen großen Eindruck gemacht haben, denn in der folgenden Zeit beobachtete er die Entwicklung dieses Schulexperiments. Im Jahre 1779 wurden die Bemühungen „vom Hofe“ gelobt und die Anstalt vom Oberkonsistorium in Augenschein genommen. Doch wie gering blieb die Zahl der Pensionisten verglichen mit dem Problem einer Schulreform im Staate, denn mehr als 20 männliche und 11 weibliche, für die ein besonderer Unterricht entwickelt war, fanden keinen Platz. Bei allem hatte es auch den Anschein, als wenn Herbig der eigentlichen Schulreform durch die Bevorzugung der zahlenden Schüler ausgewichen war, denn über die „Dorfschule“ fand sich weniger zu berichten als über die „Erziehungsanstalt“, wobei sich der Prediger auch noch auf das für Preußen weit wichtigere Modell künftiger Volksschule bezog: auf die Schulen von Rochows in der Nähe von Magdeburg. Denn dessen Schulbücher wurden benutzt, und der Kandidat Schwarz besuchte auf der Rückreise von Berlin diesen Pionier preußischer Volksschule.

Woher Herbig das Muster für seine Anstalt genommen hat, ist nicht deutlich auszumachen. Vermutlich war er wegen des für Prediger geltenden Studierzwangs an den Universitäten in Halle und Königsberg mit den Franckeschen Anstalten in Berührung gekommen und hatte dann auch Basedows Vorstellungen integriert. Seine Schule jedenfalls scheint die erste weiterführende Anstalt in Preußen *auf dem Lande* gewesen zu sein, die die grundsätzlichen Ideen der kulturbildenden Aufgabe von Schulen erstmalig mit den tatsächlichen Landschulverhältnissen konfrontierte.

Immerhin wurde nunmehr — wenn auch nur in einzelnen Fällen — versucht, die ständischen Schultraditionen anzutasten, wobei angenommen wurde, daß jeder Mensch eine „Begabung“ besitze, die ihn auch für Berufe jenseits seines Standes fähig machen konnte. Diese Mobilisierungsfähigkeit, die den gelehrten Stand prägte, wollte Herbig jedoch nur zum Besten der Landschulen ausnutzen, um Lehrer aus dem „Volk“ für die Aufgabe der Volkserziehung zu gewinnen. Die höhere Kultur der Bauern würde dann helfen, „seinen Stand Ort in der Menschen-Classe mit Nutzen und Ehre auszufüllen“¹⁴.

Das Gesellschaftsmodell Herbigs war damit wie dasjenige von von Zedlitz statisch, auch wenn die alten Geburtsstände unter dem Anspruch des „Staats“ mehr und mehr zu Klassen eines berufsständischen Systems werden. Darüber schienen sich, wie wir schon gesehen haben, fast alle, die über den Zusammenhang von Staat, Gesellschaft und Schule nachdachten, einig zu sein.

Resewitz machte in dieser Diskussion, wie auch von Zedlitz in seinen Andeutungen über die vierte Klasse von Bürgern (die städtischen und

währleistete eine KO vom 8. April 1750 den Absolventen des Lehrerseminars innerhalb der Heckerschen Schule in Berlin ein Vorrangsrecht bei der Anstellung zu, die von KuDK infolge des königlichen Patronats getätigt wurde.

¹⁴ Ebd. S. 255.

ländlichen Unterschichten) deutlich, daß die Schulen für die einzelnen Klassen — trotz der Möglichkeit des Aufstiegs durch Begabung wie in Nachterstedt im Ausnahmefall — gegeneinander abgeschottet werden mußten. Denn: „Ungleich größer ist die Scheidewand zwischen den Kindern des niederen Bürger, und den Kindern des sogenannten dritten Standes, oder der höheren Bürgerklasse, wohin der Kaufmann, der Gelehrte und andere durch Kultur sich auszeichnende Bürger gehören. Die Kinder dieser erhalten schon im älterlichen Hause eine höhere Bildung, als die Kinder des gewöhnlichen Handwerkers; sie treten durch ihren künftigen Beruf in die genannte Verbindung mit Personen, die Bildung besitzen und von ihrem Umgange Bildung erwarten; ihr Beruf selbst verlangt eine höhere Entwicklung des Geistes, und eine Moral, welche auf die verflochtensten Verhältnisse des Lebens Rücksicht nimmt.“¹⁵ Die Kinder vierten „Klasse“ der Bevölkerung sollten dennoch am allgemeinen Kulturentwicklungsprozeß teilnehmen; dies verlangte schon allein der allgemeine Rationalisierungsprozeß, der in der Landwirtschaft der Zeit zu beobachten ist.

2. Die Rationalisierung der Gutsherrschaft als Motiv zur Verbesserung von Schulen

Der Gutsherr Friedrich Eberhard von Rochow begriff als einer der ersten Adeligen in Preußen, daß nur durch eine umwälzende Reform der in seiner Gutsherrschaft liegenden Kirchengemeindeschulen eine Verbesserung der Erträge seiner Landwirtschaft zu erwarten war. Der ehemalige Premierleutnant der Garde-du-Corps, der wegen einer Duellverletzung den aktiven Dienst 1758 verließ, erkannte, daß aus den elterlichen Gütern mehr herauszuwirtschaften war, wenn der ganze Komplex der Gutswirtschaft rationalisiert wurde. 1760, nach dem Tode der Mutter, und 1764, nach dem Tode des Vaters, übernahm er die volle Verantwortung für die in der Nähe von Halberstadt und in Preußen liegenden Güter¹⁶. Doch zunächst mußte er die Grundlagen des Wirtschaftens gedanklich durchdringen, um Strategien zur Verbesserung entwickeln zu können.

Der Versuch von Rochows, die Wirtschaft seiner Güter zu rationalisieren, stand in engem Zusammenhang mit einer allgemeinen Tendenz, wie sie seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch in Preußen beobachtet werden konnte. Die Entwicklung des Denkens über die Wirtschaft

¹⁵ Resewitz, Erziehung, S. 12 ff.

¹⁶ Rochow (1734—1805), dessen Vater kurmärkischer Kammerpräsident war, „verbraachte“ elf Hofmeister und wurde 1750 nach dreijährigem Besuch und zweimaliger Bestrafung wegen jugendlichen Übermuts von der Ritterakademie in Brandenburg entlassen. Mit dem 16. Lebensjahr wurde er dem Militär überstellt. Im Siebenjährigen Krieg trat er ruhmreich hervor, nahm sogar einen österreichischen General gefangen. 1757 wurde er vierter Premierleutnant der Garde. Nach dem Abschied lernte er, mit der linken Hand zu schreiben, traf mit Gellert zusammen, heiratete 1759 und erhielt 1762 die Domherrenwürde in Halberstadt und wurde Ritter des Johanniterordens.

führte dazu, daß die älteren Lehren der „Oekonomia“ des ganzen adeligen Hauses abgelöst wurden, wobei dieser Prozeß selbst äußerst langwierig war und bis weit in das 19. Jahrhundert hineinreichen konnte.

Rochows Bemühungen um die Schulen werden aber nur dann voll verständlich, wenn sie auf dem Hintergrund der älteren Sorgepflicht des Gutsherrn für sein „Haus“ gesehen werden¹⁷. Alle Menschen, die Tiere und die Geräte, die Familien der Dörfer und des Gesindes und die abhängigen Bauern gehörten nach diesem Modell herrschaftlich orientierter Wirtschaft¹⁸ in den Pflichtenkreis des Gutsherrn. In allen Dingen des Lebens bestimmte er unter Mithilfe seiner Gattin, was zu tun war, wobei er im Kosmos der Herrschaften als Obrigkeit wiederum dem Herrschaftsanspruch seines Monarchen unterstand¹⁹.

Wie die Hausvaterschriften der früheren Zeit nachweisen²⁰, kamen in ihnen praktische Fragen der Betriebsführung zu kurz²¹, sie repräsentierten mehr die Normen des Handelns, als daß sie Lehrbücher einer auf Ertrag gerichteten Landwirtschaft waren. Diese Denkweise kam erst durch die Kameralisten in die Hauswirtschaft hinein: So verstand von Justi die Ordnung der Landwirtschaft nicht mehr als allein an „sittlich moralische und religiöse Vorstellungen“²² gebunden, sondern als ein durch „Wahlakte ermöglichtes Gleichgewicht der landwirtschaftlichen Betriebe im Preis- und Kostengefüge des Marktes“. Stünden z. B. eine Vielzahl von Futtermitteln bereit, so müßte nach der Verschiedenheit des Nutzens und mit Berücksichtigung der Kosten die Wahl getroffen werden.

Einzeluntersuchungen zur Entwicklung der Landwirtschaft seit der Mitte des 18. Jahrhunderts haben ergeben, daß die Bedeutung der Geldwirtschaft für die Gutswirtschaft zunahm²³. Im gleichen Zeitraum kam es zu einer „agrarischen Bewegung“, die die Landwirtschaft gesellschaftsfähig machte, und zur Gründung von „ökonomischen Gesellschaften“, deren Zahl in den Jahren ab etwa 1780 rapide zunahm²⁴. Gerade diese

¹⁷ Vgl. dazu: Brunner, Landleben, S. 237 ff.; ders., Land und Herrschaft. 6. Aufl. Darmstadt 1970, S. 240 ff.

¹⁸ Vgl. als Überblick auch: Wilhelm Abel, Landwirtschaft 1648—1800, S. 495 f.

¹⁹ Vgl. dazu: Roeßler, Entstehung, S. 34 ff.

²⁰ Vgl. dazu die Schrift des Freiherrn von Hohberg von 1682, die von Brunner, Landleben, ausführlich behandelt worden ist. Christian Wolff unterschob dann diesen Lehren den Vertrag, wodurch „Herrschaft“ sich zu einem vertraglichen Verhältnis entwickelte. Das Gedankengut des älteren Herrschaftsbegriffs lebte bis in das 19. Jahrhundert weiter, das patriarchalische Regiment Wilhelms II. enthält durchaus residuale Bestandteile älterer Vorstellungen.

²¹ Abel, Landwirtschaft 1648—1800, S. 496.

²² Ebd.

²³ Vgl. zum Gesamtzusammenhang auch: Wilhelm Abel, Geschichte der deutschen Landwirtschaft. 2. Aufl. Stuttgart 1967; Hermann Böhme, Die Entwicklung der Landwirtschaft zur selbständigen Wissenschaft und die Idee ihres Studiums an besonderen Instituten und Schulen. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Bd. 16 (1928) S. 24 ff.

²⁴ Abel, Landwirtschaft 1648—1800, S. 512. Vgl. z. B. auch: Heinz Haushofer, Die Seefeldische Feldbausozietät [1789]. In: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte. Bd. 31 (1968) S. 726 ff.; Johannes Schultze, Die Märkische ökonomische Gesellschaft. In:

Gesellschaften waren es, die neue Kenntnisse dieses Gebiets verbreiteten und sowohl technologische Neuerungen anregten, als auch sich bewährende Agrartechniken für die praktische Verwendung anboten. Von Rochow selbst war Direktor der „Patriotischen Gesellschaft für den Landbau in der Mark Brandenburg zu Potsdam“ und schrieb 1792 eine Prämie von 10 Friedrichsd'or für die Erfindung eines neuen Pfluges aus, dessen Eigenschaften bereits angegeben waren²⁵. Aber auch schon in früheren Jahren gehörte von Rochow zu demjenigen Typus von Gutsherrn, der immer darauf bedacht war, Verbesserungen durchzusetzen zu seinem und seiner Gutsuntertanen Nutzen.

Wie ein Militär seine Schlacht plante, so ging von Rochow an die Rationalisierung seiner Gutsherrschaft. Schon in den 60er Jahren begann er mit einem Plan zur Agrarreform, in dem er alles Verwertbare aus dem „Gespräch“ der landwirtschaftlichen Schriftsteller übernahm. Doch mit der Verbesserung der Äcker, der Einführung eines besseren Saatgutes, der Verlegung eines Flusses, dem Bau von Dämmen gegen Überschwemmungen allein ergaben sich noch nicht die gewünschten Ertragssteigerungen, denn die Bauern lebten weiterhin einfältig und dumm vor sich hin und behinderten die Maßnahmen mehr, als daß sie sie förderten. Sie begriffen die Veränderungen nicht, verstanden nicht, warum die gute alte Ordnung umgestoßen wurde und z. B. Kartoffeln angebaut werden sollten. Sie vermochten nicht einzusehen, warum die Schonung einer Weide im Frühjahr zu höheren Ergebnissen führte, wenn nun das Jahr als Produktionszeitraum aufgefaßt wurde. Selbst wenn ein Bauer wußte, daß eine schlechte Weide das Vieh unterernährte, daß hungriges Vieh nur eine schlechte Arbeitsleistung erbrachte, daß müdes Vieh schlecht pflügte und dieses schlechte Erträge nach sich zog, so vermochte er nicht, durch Denken alle Ursachen miteinander zu verbinden und eine Strategie zur Verbesserung zu entwerfen. Oder: daß die schlechte Versorgung der Milchkühe zu mangelnder Milchproduktion führte, deren Opfer dann die Bauern und ihre Kinder selbst waren, weil sie unterernährt wurden und keine Milch vermarkten konnten²⁶. Deswegen trat von Rochow schon 1769 für den Kleeanbau ein, forderte die Stallhaltung der Tiere, die Sommerfütterung und schließlich auch die Verwertung der Brache innerhalb der Dreifelderwirtschaft für die Steigerung des Futtermittelanbaus²⁷.

Wie sollten derartige Abhängigkeiten landwirtschaftlicher Produktion in die Köpfe der Bauern gebracht werden, wenn nicht durch die bereits

ders., Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte. Berlin 1964, S. 231 ff. Einige Jahre später gab es dann bereits Lehrbücher des landwirtschaftlichen Unterrichts auch für den Gebrauch in Schulen. Vgl. z.B. Anton Bruchhausen, Anweisung zur Verbesserung des Ackerbaues und der Landwirtschaft Münsterlandes. 2 Tle. Münster 1790.

²⁵ Vgl. die Anzeige in: BM, Bd. 19 (1792) S. 319 f.

²⁶ Vgl. den Gedankengang in: [Friedrich Eberhard von Rochow,] Schreiben eines Landwirths an die Bauren wegen Aufhebung der Gemeinheiten. Berlin 1769.

²⁷ Ebd. S. 39. Vgl. auch: Abel, Landwirtschaft 1648—1800, S. 503 ff.

existierende Kirchengemeindeschule, deren Patron der Gutsherr war. Doch zuvor mußte er erst auf den Gedanken kommen. Eine wichtige Station dazu waren seine Bemühungen um die Gemeinheitsteilungen, die es ermöglichen sollten, mehr Boden als bisher der wirtschaftlichen Verwertung zuzuführen. Jedes Dorf seiner Gutsherrschaft besaß noch große Stücke von Land im Gemeinheitsbesitz, in den das Vieh getrieben wurde, aus dem Brennholz gesucht wurde, aus dem bei einer Neuanlegung einer Schule z. B. dem Lehrer ein Stück Boden zur Eigenbewirtschaftung zur Verfügung gestellt wurde. Seit 1763 gab es in Preußen die Tendenz, diese Gemeinheiten aufzuheben, jedoch nur dann, wenn alle Beteiligten dies wollten²⁸.

Die Bodenreform hatte damit die Reform der Denkfähigkeit der Bauern zur Voraussetzung. Die Steigerung der Ertragsmöglichkeiten mußte vorweggedacht werden können, weil sie gegen die bisherigen Erfahrungen verstieß, und dies mußte durch die Schule beigebracht werden. Doch so einfach diese Gedankenkette heute herzustellen ist, so war sie für von Rochow so schwierig zu finden wie für die Bauern die Zusammenhänge der Produktion.

Zunächst machte von Rochow deswegen auch den Fehler, sich schriftlich an die Bauern zu wenden. In seinem „Schreiben eines Landwirths an die Bauren wegen Aufhebung der Gemeinheiten“ von 1769 hieß es zwar: „Diese Sache ist das grösste Glück für einen Landmann“²⁹, doch half der Hinweis auf die Erfolge der Bodenreform in Holstein und in Mecklenburg noch nicht, die Einsichtsfähigkeit der Bauern zu erhöhen. Ohne Umschweife berichtete von Rochow auch, daß er bei allen eigenen Versuchen mehr oder weniger mit Zwang habe vorgehen müssen. Doch hielt er unbeirrbar an seinen Zielen fest. Noch 1779 berichtet er voller Stolz über den Abschluß einer Gemeinheitsteilung eines über 4000 Morgen großen Landstücks, an der eine Stadt, zwei adelige Güter und einige Bauerndörfer beteiligt gewesen seien³⁰. Zusammen mit von Rochow gab es übrigens noch andere Pioniere wie den späteren Minister von Woellner, der zu dieser Zeit ein Gut bewirtschaftete und ähnliche Erfolge mit der Rationalisierung hatte³¹. Die Erfolge von Rochows vermerkte Bergius in seinem „Neuen Policy- und Cameralmagazin“ 1777 sehr positiv.

²⁸ Abel, Landwirtschaft 1648—1800, S. 513. Vgl. auch Einzelheiten in: Bergius, Neues Policymagazin, Bd. 3 (1777) S. 47 ff.

²⁹ Rochow, Schreiben, S. 3.

³⁰ Brief vom 22. April 1779 an Gleim, in: Fritz Jonas/Friedrich Wienecke (Hrsg.), Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften. 4 Bde. Berlin 1907—1910, hier Bd. 4 S. 221 f.

³¹ [Johann Christoph Woellner,] Die Aufhebung der Gemeinheiten in der Mark Brandenburg nach ihrem großen Vortheil ökonomisch betrachtet. Berlin 1766; vgl. auch: ders., Unterricht zu einer kleinen aber auserlesenen oekonomischen Bibliothek ... über alle Theile der Landwirthschaft. Berlin 1764. Dieses Buch war dem „Ersten Geh. Cabinets-Rath Sr. Kgl. Maj. in Preußen Herrn Friedrich August Eichel“, dem Sekretär Friedrichs II., gewidmet. Bergius zitiert auch: Gedanken über den allgemeinen Entwurf,

Ungefähr um das Jahr 1779 hielt von Rochow dann den Zusammenhang von Schulverbesserung, Gemeinheitsteilung und „Aufklärung der Nation“ für erwiesen, auch wenn alles eine „herkulische Arbeit“ mit großen Kosten sei³². Hingewiesen werden muß in diesem Zusammenhang auch auf einen anderen Autor, der zwei Jahre zuvor die Möglichkeit der Fundierung von Schulen bei der Gemeinheitsteilung propagierte. Auch er hielt es für möglich, die wirtschaftliche Kraft der Monarchie zu steigern und durch Bildungs- und Bodenreform die preußische Kriegsmacht davon profitieren zu lassen³³. Genau diesen Zusammenhang sprach von Rochow in der „Geschichte meiner Schulen“ vom Jahre 1795 an und verteidigte seine Entdeckung des Zusammenhangs von Schulreform und Erhöhung der wirtschaftlichen Produktivität. „Schon bloß von seiten der Finanz betrachtet, die durch Entvölkerung der Länder verliert und bei Wohlstand und Erhaltung nützlicher Individuen gewinnt, fallen alle Einwürfe der Aufklärungsfeinde dahin.“³⁴

Wenn hier von Aufklärung die Rede war, so war dies eine andere, als sie den Philosophen vorschwebte. Diese Aufklärung war die Aufklärung zum besseren Wirtschaftenkönnen; und die Steigerung der Produktivkraft half, den Staat zu fördern. Der Minister von Zedlitz empfand sofort die Wichtigkeit dieser Schulreform und nahm die Korrespondenz mit von Rochow auf. Deutlich meldete er das Interesse des Staates an der Erfindung an: „Daß ein Domherr für Bauerkinder Lehrbücher schreibt, ist selbst in unserm aufgeklärten Jahrhundert eine Seltenheit, die dadurch noch einen höhern Wert erhält, daß Kühnheit und guter Erfolg bei diesem Unternehmen gleich groß sind. Heil, Lob und Ehre also dem vortrefflichen Manne, den nur die Rücksicht auf die Allgemeinheit des Nutzens, welcher gestiftet werden kann, zu solchen Unternehmungen antreiben konnte.“³⁵

Zedlitz bekundete als Mann der Verwaltung sein Interesse an dem „Nutzen“ der Rochowschen Schulexperimente. Wie er die Schulen in Nachterstedt beobachtete, so witterte er hier einen Beitrag zur Lösung seines Verwaltungsauftrags³⁶. Dabei war es besonders interessant, daß sich ein Mann des Adels in den niederen Schulen engagierte und durch

wie die Aufhebung der Gemeinheiten am füglichsten bewerkstelligt und jedermann dabey schadlos gehalten werden kann. Berlin 1772.

³² Brief vom 22. April 1779, vgl. Anm. 30. „Sollten Sie wohl glauben, daß Aufhebung der Gemeinheiten und Aufklärung der Nation, Aufhelfung der Moralität des Volkes so nahe grenzt?“

³³ Die Aufhebung der Gemeinheiten und Verbesserung der Schulen zweien wichtige Vorzüge der Preussischen Lande. Helmstedt 1777, S. 12.

³⁴ Abdruck in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 3 S. 7 ff., hier S. 10.

³⁵ Brief vom 17. Juni 1773, ebd. im Anhang abgedruckt, S. 26.

³⁶ Vgl. in ähnlicher Form auch den Entwurf des Dompredigers Streithoff aus Halberstadt zur „zweckmäßigeren Einrichtung von Landschulen“, in: Krünitz, Land-Schulen, S. 217 ff. Hier wurden 1787 die Lehrer, Inspektoren und Prediger durch eigene Unterschrift verpflichtet, die neue Ordnung einzuhalten. Auch hiervon lernte von Zedlitz; von Rochow stand hinter dieser Reform.

seine weithin bekannten Erfolge in der Gutswirtschaft nunmehr auch Erfolge in der Schulreform versprach. Mehrfach besuchte von Zedlitz deswegen in der Folgezeit diese Schulen von Rochows, die ihrerseits schon nach kurzer Zeit zu einer Pilgerstätte von Neugierigen wurden. Alle hofften, die praktischen Erfolge der neuen Schule sehen zu können, wobei nur die wenigsten so viele Erfahrungen vorweisen konnten, daß sie die Erfolge auch wahrnahmen. Dazu bedurfte es einer intensiven Kenntnis der alten Schulverhältnisse, die nur wenige aufbrachten.

3. Die Schulen von Rochows

Die Idee, die Kirchengemeindeschulen als Mittel zur Entwicklung der Gutswirtschaft zu benutzen, muß von Rochow durch Basedow vermittelt worden sein, denn im Jahre 1770 war dieser auf einer seiner Werbereisen für die Anstalt in Dessau zu Gast auf Reckahn gewesen. Immerhin stiftete von Rochow 100 Tlr. und große Teile seiner Mineralien- und Vögel-sammlung und erhielt Basedows Schriften als Gegenleistung³⁷. Auch später unterstützte der Gutsherr noch diesen Schulreformer, er war ihm beinahe schwärmerisch verbunden³⁸.

Als im Jahre 1771 oder 1772 dann „sehr nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getreide verdarb, Teuerung entstand, auch tötliche Krankheiten unter Menschen und Vieh wüteten, da tat ich nach meiner Obrigkeitspflicht mein mögliches, den Landleuten auf alle Weise mit Rat und Tat beizustehen“³⁹. Von Rochow nahm sich einen Arzt, der alle Gutsbewohner unentgeltlich mit Medizin versorgte, bezahlte diesen sogar auf Dauer, erteilte eine Vielzahl von Anweisungen und mußte doch sehen, daß er nicht gegen „böse Vorurteile, Verwöhnung und Aberglauben“ und daher nicht gegen die Epidemie ankam und die „gänzliche Unwissenheit an Lesen und Schreiben“ alle „guten Absichten fruchtlos“ machte.

Die Bauern nahmen zwar die Medikamente an, aber nicht ein und scheuten jede Mühe, den nur eine Meile entfernt wohnenden Arzt zu benachrichtigen. Selbst sich zu waschen, war ihnen „teils zu mühsam“, teils hatten sie die Hinweise darauf wieder vergessen, „und das Schriftliche konnten sie nicht lesen“. Aber sie liefen zu „Quacksalbern, Wunderdoktorn, sogenannten klugen Frauen, Schäfern und Abdeckern, bezahlten dort reichlich und starben häufig dahin“⁴⁰. „Gott! dachte ich, *muß* denn

³⁷ Vgl. die Briefe von Basedow, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4, hier S. 15 f., Anm. 1.

³⁸ Vgl. seinen Brief vom 31. März 1775 an die Lehrer des Philanthropins und weitere Briefe in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 95 f. Von Rochow nahm auch an der öffentlichen Schulprüfung in Dessau 1776 teil. Vgl. dazu den Brief an Wieland, ebd. S. 150 ff.

³⁹ Friedrich Eberhard von Rochow, Geschichte meiner Schulen. Schleswig 1795. Neuabdruck in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 3 S. 9.

⁴⁰ Ebd. S. 10. Nach einem Bericht in der von Johann Friedrich Prenninger herausgegebenen Landschulbibliothek oder Handbuch für Schullehrer auf dem Lande. Bd. 4 (Berlin 1789) S. 143 ff., gab es auf dem Lande keinerlei Krankenpflege nach Vernunft,

das so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers nicht auch verhältnismäßig gebildet und zu allem guten Werk geschickt gemacht werden? Wieviel tüchtige Menschen hätte z. B. *ich* in diesen Jahren nicht meinem Vaterlande gerettet, die jetzt ein Raub ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind!“⁴¹ Von Rochow entschied sich für die Selbsthilfe und schrieb in wenigen Tagen ein Schulbuch, korrespondierte darüber mit dem Oberkonsistorialrat Teller in Berlin und ließ es bereits 1772 unter dem Titel: „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen“ bei dem Aufklärer Friedrich Nicolai erscheinen⁴². Daraufhin korrespondierte von Zedlitz mit ihm.

Das Schulbuch allein und auch von Rochows spätere Schriften⁴³ hätten nicht ausgereicht, von Rochow zum wichtigsten preußischen Reformator für das niedere Schulwesen zu machen, wenn er nicht weitere Initiativen ergriffen hätte. Die günstige Rezension seiner Schulbücher in der Allgemeinen Deutschen Bibliothek⁴⁴ ließ ihn auf den Gedanken kommen, für die Landleute Bücher zu schreiben, mit deren Geschichten er die üblichen Mordgeschichten und „erbaulichen Lieder“ zu verdrängen suchte. Ein Invalide vertrieb diese Geschichten, mit denen von Rochow gegen die Unwissenheit vorging⁴⁵.

Wesentlich wirksamer aber waren seine direkten Schulverbesserungen. Als im Jahre 1772 in Reckahn, einem Dorf seiner Grundherrschaft, der

sondern nur Herkommen, Aberglauben, „Basenrezepte“. An frische Luft für den Kranken wurde ebensowenig gedacht wie an stärkende Speisen oder Diät. Es gab nur „Geschrei“ und „das böse Wesen“ und damit völlige Hilflosigkeit. Als Medikamente dienten „Markgrafepulver“, „geraspelter Hirnschädel“ und andere Quacksalbereien.

⁴¹ Ebd. S. 11.

⁴² Abdruck: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 1 S. 1 ff. Im OKons gab es zunächst die Absicht, ein weiteres Werk als allgemeines Schulbuch einzuführen: den Bauernfreund von 1773. Jerusalem, Basedow, Spalding u. a. fanden nach Angaben von Rochows diesen Vorschlag gut. Von den zu erwartenden Einkünften wollte er $\frac{2}{10}$ als dauerndes Legat der Schule in Reckahn überweisen lassen. 1775 berichtete Büsching, daß die Räte des OKons diesen Plan gut aufgenommen hätten, doch müsse die Frage der Kosten für die damit zusammenhängende Schulreform noch geprüft werden, da der König keineswegs durch die Zahlung von ein paar hunderttausend Talern daran denke, die Schwierigkeiten im niederen Schulwesen zu beenden. Am 6. Jan. 1776 teilte von Zedlitz Rochow jedoch mit, daß er sein Lesebuch, das er dem Staate angeboten habe, wiederum als sein Eigentum ansehen dürfe, das hieß: der Plan war abgelehnt. Vgl. die Briefe in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 97 ff., 130 ff. Der Bauernfreund hatte dann eine Auflage von über 100 000 Exemplaren in vielen Übersetzungen. Ebd. S. 101 ff.

⁴³ Gesamtverzeichnis in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 3 S. 478 ff. Die Autoren haben ebd. S. 522 insgesamt 143 Beiträge über von Rochow festgehalten.

⁴⁴ Vgl. den Brief von Rochows an Nicolai vom 30. April 1773, ebd. Bd. 4 S. 44 ff. Der für die Schulreformen in Schlesien so bedeutsame Abt Felbiger war von dem Schulbuch „entzückt“, er trat mit von Rochow in eine längere Korrespondenz. Brief vom 10. Nov. 1772, ebd. S. 17 ff. Vgl. dazu: Johann Ignaz von Felbiger, General-Landschul-Reglement u. a. Schriften, Bearb. von Julius Scheveling, Paderborn 1958.

⁴⁵ Rochow an Nicolai vom 30. April 1773, ebd.

Schulmeister gestorben war, machte von Rochow seinen Sekretär, den ehemaligen Absolventen der Prima der halberstädtischen Domschule, Julius Heinrich Bruns, zum Lehrer. Bruns hatte gerade ein Amt als Organist und Schulehalter in Halberstadt angetreten, doch war der Amtswechsel für ihn lohnenswert, denn er erhielt durch Vermittlung des Ministers eine königliche Dotationsschulstelle zu 120 Tlr. im Jahr und weitere 60 Tlr. als persönliche Zulage aus der Kasse des Gutsherrn. Hinzu kam die Lieferung einer Reihe von Naturalien⁴⁶. Rochow ließ dann ein neues Schulhaus bauen, so daß 1773 der Unterricht für die Kinder aller Einwohner des Dorfes in einer völlig neuen Form beginnen konnte. Bedeutsam ist noch, daß der Schulbesuch hier schulgeldfrei war; Bruns war als königlicher Lehrer nicht mehr auf die Pfennige der Eltern angewiesen und damit erheblich freier, als ein „Schulmeister“ es in der Zeit im allgemeinen sein konnte. Schon wenige Jahre später folgten weitere Schulgründungen Rochows in Gettin und Krahne.

Den Unterrichtsplan für die Schulen entwarf von Rochow selber. Die Einzelheiten wurden 1781 von dem Lehrer am Waisenhaus in Potsdam, Friedrich Carl Riemann, beschrieben. Im Unterschied zu den Kirchengemeindeschulen hatte von Rochow *zwei* Klassen gebildet, deren erste die Kinder bis zum Lesen führte. Nach der Versetzung kamen sie dann in die zweite Klasse, in der sie bis zur Schulentlassung blieben. Ziel des ganzen Unterrichts war: „gute und verständige Menschen und brauchbare Landleute aus ihnen zu bilden. Nicht mehr, als eben so viel, als dazu erfordert wird, soll ihnen bestmöglichst mitgetheilet werden“⁴⁷. In der ersten Klasse, die am Nachmittag von 1—3 Uhr gehalten wurde und in der es nur zu Ostern eine Versetzung gab, wurden über das Lesen hinaus noch „Uebungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des eigenen Nachdenkens“ veranstaltet, um den richtigen Gebrauch der Muttersprache zu vermitteln, da das Platt hier durch das Hochdeutsche ersetzt wurde. Der Lehrer übersetzte den Kindern zunächst Begriffe ihrer Umwelt in die fremde Sprache und erweiterte so nach und nach ihren Horizont.

Mit der neuen Sprache kamen dann auch die neuen Begriffe der „bürgerlichen Gesellschaft“, und die Möglichkeit der Kultur (im mendelssohnischen Sinne) war gegeben. Die Fragen nach der Nützlichkeit der Dinge des Lebens schloß sich an. Im Unterricht wurden die Zahlenkenntnis und die einfachsten Vorübungen zum Rechnen betrieben, das Lesebuch mit den unterhaltenden Geschichten half beim Lesenlernen. Während Bibel

⁴⁶ Rochow, Geschichte meiner Schulen, S.14. Bruns bekam vier Fuder Heu, einen Garten und die Erlaubnis, in der Brache Lein, Hirse, Kartoffeln und Mohrrüben bestellen zu lassen. Dies entsprach der damals üblichen Foundation einer Schulstelle, die häufig zum geringeren Teil in der Form des Bargeldes bestand.

⁴⁷ Friedrich Carl Riemann, Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schulanstalt. Mit einer Vorrede von F.E.v.Rochow. Berlin/Stettin 1781, S.XXI aus der Vorrede. Vgl. zu allem auch die spätere Beschreibung: ders., Neue Beschreibung der Reckahnschen Schule, größtentheils zugleich ein Practisches Handbuch für Lehrer welche nach Reckahnscher Lehrart unterrichten können und wollen. Berlin/Stettin 1792.

und andere Texte den Kindern immer fremd blieben, weil sie sie nicht verstehen konnten, hatte der Lehrer nun anhand des Lesebuchs die Möglichkeit, den Kindern ihre Umwelt zu interpretieren. „Die Kinder werden dadurch auf in der Welt vorkommende Dinge aufmerksam gemacht, und der faßliche und angenehme Vortrag in Beyspielen, die eben nach ihren Bedürfnissen zugeschnitten sind, bringt ihnen die Lehre oder moralische Wahrheit, die darin liegt, ganz für [vor] die Sinne, und läßt sie zu ähnlichen Vorsätzen und Entschlüssen bewegen. Es ist mit einem Wort eine Encyclopädie für sie nöthiger theoretischer und praktischer Wahrheiten.“⁴⁸ Wenige Seiten später betont Riemann noch einmal, daß die Kinder aus den Geschichten „Wahrheiten“ lernten, die in ihnen entweder „Nachahmung“ oder „Abscheu“ erregen sollten⁴⁹.

Die Schulen von Rochows übernahmen aus der Kirchengemeindeschule damit das Ziel, die Kinder zu den Wahrheiten zu führen, nur wurden hier darunter auch Weltkenntnisse verstanden. Die Kraft des Glaubens sollte sich nicht allein auf die christlichen Verhaltensregeln beziehen, sondern dazu dienen, die Kinder „aufzuklären“. Was darunter verstanden wurde, wird am Unterricht der zweiten Klasse deutlich. Hier übten die Kinder am Morgen von 7—¹/₂ 11 Uhr nach Fächern unterschieden. Unter Religion verstand Bruns in Reckahn die „praktische Erkenntniß von Gott und von dem Verhältniß, worinn Er zu uns und wir zu ihm stehen: ihr Zweck ist Glückseligkeit, und ihr letzter Zweck ist Glückseligkeit auch nach dem Tode“⁵⁰.

Das Regiment Gottes auf Erden lag für von Rochow in der Hand der „Obrigkeit“, und sie hatte darauf zu achten, daß jeder an seinem Platz für das allgemeine Wohl sorgte. Mochte der Theologe sich Spekulationen hingeben, dem Lehrer kam die Aufgabe der handfesten Vermittlung von Erkenntnis und Wissen zu, wobei diese Form des Unterrichts durchaus auf Widerspruch bei Theologen der konservativ-orthodoxen Richtung stieß⁵¹. Auswendiglernenlassen und das „Herbetheen ohne Verstand“, ohne auch das „Herz“ zu beteiligen, hielt von Rochow nicht mehr für zeitgemäß. Auch die ländliche Jugend müsse „empfinden“ lernen und mit

⁴⁸ Ebd. S. 5 f.

⁴⁹ Ebd. S. 23.

⁵⁰ Ebd. S. 55. Damit wurden himmlischer und irdischer Lebensbezug wieder vereint, die Harmonie war wieder hergestellt. Von Rochow bediente sich deswegen auch konsequent der katechetischen Unterrichtsmethode älterer Zeiten, nur mit neuen Inhalten. Vgl. dazu: ders., Handbuch in katechetischer Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen, in der 2. Aufl. Halle 1789, abgedruckt bei: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 2 S. 1 ff.; ders., Katechismus der gesunden Vernunft usw., in der 2. Aufl. abgedruckt: ebd. S. 37 ff.; ders., Summarium oder Menschen-Katechismus in kurzen Sätzen. Schleswig 1796, abgedruckt in: ebd. Bd. 3 S. 68 ff.

⁵¹ Vgl. dazu den Brief des OKonsR Silberschlag an von Rochow vom 14. Nov. 1774, den dieser nicht verstand, wie aus einer Antwort hervorging. Silberschlag hing, wie bereits an anderer Stelle angedeutet, streng der Orthodoxie an und ging von der Schuldhaftigkeit des Menschen vor Gott aus. Die Menschen würden durch ihre Gerechtigkeit vor Gott nicht selig. Silberschlag lehnte damit den im Text kurz vorher zitierten Zusammenhang zwischen irdischer und himmlischer Glückseligkeit ab.

den Wahrheiten einen Sinn im Dasein verbinden können, um im „Denken, Reden und Handeln ruhig und glücklich“ zu werden. Dabei dürfe auch auf den „zukünftigen Nutzen in einem anderen Leben“ hingewiesen werden⁵².

In den anderen Fächern entwickelte von Rochow einen differenzierten Unterricht mit dem Ziel, wiederum das Nachdenken zu fördern und einen „gesunden Verstand“ „anzubauen“. Deswegen wurden Naturgeschichte nach Büschings Lehrbuch betrieben und landwirtschaftliche Kenntnisse nach einem von Rochow selbst verfaßten Hilfsbuch vermittelt. Im Rechenunterricht wurden Aufgaben der Praxis gelöst, das künftige „bürgerliche Rechnen“ oder „Gesellschaftsrechnen“ kündigte sich an. Schließlich gab es auch Schön- und Rechtschreibübungen, Gedächtnisübungen und Singunterricht; alles wurde in „Lectionsplänen“ festgehalten.

Wichtig war auch die Verbesserung der Schuldisziplin. Der Unterricht begann mit Gesang und Gebet. Es wurde auf Sauberkeit und Ordnung geachtet, es gab eine Rangordnung der Kinder, körperliche Züchtigungen wurden nur bei Widersetzlichkeiten, Lügen und Diebstahl zugelassen und damit erheblich eingeschränkt, verglichen mit den früheren Sitten. Gegen die Faulheit der Kinder, gegen ihre Unachtsamkeit, gegen die Unordnung und die Unreinlichkeit gab es jeweils Maßnahmen, die alle zusammen die „Stupidität“ der Bauern bekämpfen und sie für obrigkeitliche Hilfen aufgeschlossen machen sollten.

Bemerkenswert ist auch, daß das Schulhaus den Anforderungen des Unterrichts erheblich mehr entgegenkam. Hatte sonst der Lehrer meist nur einen Raum, in dem er zugleich unterrichtete und mit seiner Familie und oft auch seinem Hausvieh wohnte, so gab es in Reckahn ein eigenes Schulgebäude, dessen Fenster nicht auf die Straße gingen, in dem durch Zuglöcher für frische Luft gesorgt wurde, in dem es „Schattenroulleaus“ gegen zu starke Sonneneinwirkung gab und nicht zuletzt auch Schulbänke, eine Tafel und eine Schulglocke. Die Kinder selbst waren angehalten, zweimal in der Woche ihre Schule zu säubern, um auch dieses zum eigenen Wohl zu erlernen⁵³.

So fortschrittlich die Schuleinrichtung auch war, wenn sie mit anderen Schulen nach zeitgenössischen Beschreibungen verglichen wird⁵⁴, so mißtrauisch blieb doch ein Teil des „Publikums“. Rochow bemerkte „mit Betrübniß“, „daß ein ganz achtbarer Theil des Publikums noch fortfährt, zweifelhaft zu seyn, oder scheinen zu wollen, ob bey der sittlichen Aufklärung des Volks, die Menschheit gewinne?“⁵⁵, womit er das Thema: Aufklärung oder nicht — für das Volk? ansprach. Es gehöre schon eine

⁵² Riemann, Beschreibung, S. 67 ff., hier S. 70.

⁵³ Ebd. S. 109—188 ff.

⁵⁴ Vgl. etwa Friedrich Samuel Gottfried Sack, Ueber die Verbesserung des Landeschulwesens vornehmlich in der Churmark Brandenburg. Berlin 1799. Aus außerpreussischen Erfahrungen: Johann Ferdinand Schlez, Gregorius Schlaghart und Lorenz Richard oder die Dorffschulen zu Langenhausen und Traubenheim. Nürnberg 1795.

⁵⁵ Riemann, Beschreibung, Vorrede S. IX.

längere Zeit des Schulbesuchs in Reckahn dazu, um hinter die guten Zwecke des Unterrichts zu kommen und nicht jeder Besucher der Schule habe überhaupt den Willen, den „Geist der Anstalt“ zu finden. Die meisten Besucher würden zwar erst statuen, dann jedoch Einwände und Zweifel machen und schon wieder abreisen. Gerade diese würden nichts erkennen. „Möchten doch diese Zweifler mit mir einig seyn wollen, daß wo nicht mit den Worten gespielt wird, Aufklärung des Volks so viel bedeuten müsse, als — Ausrottung des Gott schmähenden Aberglaubens, und alles rohen, ruchlosen und die Menschheit entehrenden Wesens, und Anbau solcher Erkenntnisse, Gesinnungen und Sitten, die den Menschen in jedem Verhältniß brauchbar und gut machen. Dann aber ist unglaublich, daß ein Widersprecher sich so entehren sollte, diese Erklärung als richtig anzugeben, und dennoch die Sache selbst, als gemeinschädlich, zu verschreyen.“⁵⁶

Von Rochows Ziel läßt sich in die Formel zusammenfassen, die „gemeinschaftlichen“ Wirkungen des Unterrichts der alten Kirchengemeinschaft aufzuheben. Daß er dann mißverstanden wurde, als wolle er zugleich die Religion aus der Schule werfen, konnte er selbst nur der grenzenlosen Unwissenheit des „Publikums“ über Schuld sache zurechnen. Die Schule selbst wurde im Laufe der Jahre fast von der gesamten gebildeten Welt Preußens besichtigt⁵⁷. Allein die Tatsache, daß sich ein Adeliger dazu herabließ, sich mit den Kindern von Tagelöhnern und Bauern zu beschäftigen, und auch dafür noch sein Geld hergab, war Sensation genug. Dabei kostete die Einrichtung den Gutsherrn vermutlich nur die Anfangsinvestitionen, denn die Erlöse aus seinen Schulbüchern stiegen an und reichten aus, um die bereits erwähnte Stelle für einen Chirurgen und eine Landapotheke zu schaffen. Seine drei Schullehrerstellen wurden aus königlicher Kasse besoldet, der Rest wird durch eine höhere Ertragskraft seiner Güter auf Dauer hereingekommen sein. Auf die damit verbundenen Erleichterungen bei der „Armenplage“ wird noch einzugehen sein.

4. Armut und Erziehung — Der Nachweis der Nützlichkeit einer verbesserten Elementarerziehung

Von Rochow verstand unter „Denken“: „über den gewählten Gegenstand (Stoff zum Denken) Begriffe bilden, indem man die Verhältnisse desselben zu andern Gegenständen betrachtet“⁵⁸. Bei diesem Prozeß nun „fallen Bemerkungen und Urteile vor“. Die ersteren, falls sie noch nicht bekannt waren, bezeichnete er als „Entdeckungen“, die letzteren, falls sie „richtig“ waren, als „Grundsätze“, und so würden die „Fußgestelle

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. das Besucherverzeichnis in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 437 ff. Am 18. Aug. 1774 kam von Zedlitz das erste Mal vorbei.

⁵⁸ Rochow, Summarium, S. 80.

(Bases) aller *Systeme*“ gebildet, „die nicht als *Hypothesen* der bloßen Einbildungskraft ihr Dasein verdanken“⁵⁹.

Ein System war dann „die Summa dessen, was über einen bestimmten Gegenstand von irgend einem Denkenden gedacht oder niedergeschrieben worden“, eine „Hypothese heißt man das, was *zugunsten* eines gewissen Systems nur *einstweilen* angenommen worden ist“⁶⁰.

Die vielen Systeme, die bislang entwickelt worden seien, wären Produkte des „Strebens der menschlichen Seele, Ordnung und Zusammenhang (wo möglich) in seine Gedankenreihen zu bringen“⁶¹. Keines dieser Systeme sei „ganz wahr“ und damit „fehler- und hypothesenfrei“, weil sie von Menschen erdacht seien, außerdem müsse oft nach „Wahrscheinlichkeit“ gehandelt werden, weil es in vielen Bereichen keine völlige Gewißheit gäbe. „Wahrscheinlichkeit“ selbst mußte dort angenommen werden, wo „viel mehr Gründe für als wider sich finden“. Das „Gewissen“ interpretierte er als das Forschen nach Gewißheit. Es sei zugleich das Bewußtsein, sich redlich darum bemüht zu haben. Auf dieses Gewissen sei alle „Moralität“ gegründet; die Voraussetzung dazu sei jedoch, lesen, schreiben und rechnen zu können, die Schulen seien damit der Ort der „Vorübung aller vernünftigen Menschen“⁶².

Ziel des Unterrichts nach der Theorie von Rochows war also, die Kinder zum „Denken“ zu befähigen, damit sie nach „Moralität“ handeln konnten. Auf diese Weise sollte jedem die Einsicht vermittelt werden, daß der Staat als ein „allgemeines Bedürfnis aller in Gesellschaft lebenden Menschen“ ein Mittel zur „Ordnungserhaltung unter den Mitgliedern“ sei. „Ordnungen (Gesetze)“ und „Ordnungserhalter (Obrigkeiten)“ selbst seien wieder Mittel zur Erfüllung dieses Grundbedürfnisses, wobei hier unter „Obrigkeit“ keineswegs mehr die ältere „Herrschaft“ begriffen wurde.

Konsequenterweise schränkte von Rochow die frühere bestimmende Macht der Religion ein, in dem er ihr die Repräsentationsaufgabe innerhalb menschlicher Ordnungen nahm und sie auf eine innere Bindung des Menschen an Gott reduzierte. Die Gesetze seien deswegen auch nur Bindungen an eine vom Menschen interpretierte Ordnung und keineswegs mehr Ausdruck göttlichen Regiments. Nur durch diese Trennung war es ihm möglich, eine irdische und eine religiöse Existenz des Menschen zu unterscheiden und die irdische unter das Programm zu stellen, alle Menschen zum „Wohlsein“ zu führen. Das „Reich Gottes“ könne auch auf Erden befördert werden, und die Menschen seien in der Lage, schon auf Erden einen friedlichen Zustand zu erreichen. „Innerliches und äußerliches Wohlsein aller vernünftigen Wesen“ wurde damit zum Ziel von Staat und Religion⁶³. Ziel der weltlichen Wohlfahrtspolitik mußte nach diesem Ansatz sein, alle Ressourcen der Gesellschaft zum Wohle ihrer selbst auszuschöpfen. Gleiches wollte auch die Verwaltung in Berlin.

⁵⁹ Ebd.⁶⁰ Ebd.⁶¹ Ebd.⁶² Ebd. S. 82.⁶³ Ebd. S. 92.

Jahr für Jahr zogen nun über die von Rochowschen Güter Scharen von Armen, bettelnd, drohend und zerstörend, verminderten den Ertrag der Güter erheblich und brachten keinerlei Beitrag zum Nutzen der Gesellschaft. In Hungerjahren wie 1772 und 1773 erhöhte sich die Zahl dieser Armen, die zumeist vagabundierende Heeresinvaliden und keine Versorgung mehr findende Angehörige der unterbäuerlichen und unterbürgerlichen Schichten waren, derart, daß täglich über 90 Bettler vor den Türen des Gutshauses standen, und die Zahl der im Jahr ausgeteilten Gaben bei 200 Feuerstellen, zu 30 Bettlern in der Woche gerechnet, 312 000 im Jahr betrug⁶⁴. Würde nur jeder einen halben Pfennig verzehren, so sei diese Belastung für die Gutsherrschaft eine ungeheure „Kontribution“, meinte von Rochow.

Auch von anderen Orten kamen Klagen über diese Bettlerplage. In der Berlinischen Monatsschrift des Jahres 1787 findet sich ein Bericht, vermutlich von Stuve, in dem es heißt: „Eine ungeheuer große Menge von Menschen aus allen Ständen, männlichen und weiblichen Geschlechts, jung und alt, Ausländer und Einländer, laufen im Lande umher, von Haus zu Haus, von Dorf zu Dorf, von Stadt zu Stadt erbitten, erbetteln, erbäten, ertrotzen, erschimpfen, erdrohen, erstehlen sich den nöthigen Lebensunterhalt. Krüppel, Lahme, kleine und kranke Kinder, usw. werden von gesunden und starken Menschen, die mit ihnen verwandt sind, oder sich zu ihnen gesellet haben, geführt, getragen, geschleppt, oder auf Schiebkarren umher gefahren.“⁶⁵ Über die Verelendungsursachen und das Potential wußte der Autor zu berichten: „Ein sehr großer Theil dieser Menschen besteht: aus abgedankten Soldaten, die mit unter auf ihren König und ihr Vaterland schimpfen, daß sie, nachdem, wie sie sagen, sie ihre Haut und ihre Knochen zu Markte getragen haben, nunmehr darben und betteln müssen; aus Soldatenweibern und Soldatenkindern. Die Menge dieser herumstreichenden Menschen und ihr Ueberlauf ist so groß, daß durch ein Dorf, zumal wenn es an der Landstraße liegt, zuweilen 30 bis 40 und noch mehr tagtäglich durchpassieren, und von Haus zu Haus, oder dahin, wo sie etwas zu erhalten hoffen, und wissen, gehen, und um ein Allmosen ansuchen.“⁶⁶

Aus Gründen christlicher Armenlehre⁶⁷ und auch wegen der drohenden Haltung der Abgewiesenen, die gerne mit dem „roten Hahn“ Angst und Schrecken stifteten⁶⁸, war es nicht möglich, das Problem der Bettelei

⁶⁴ Rochow an von Zedlitz, o.D. in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 88. Vgl. auch: Schumann, Philanthropinismus, S. 67 ff.

⁶⁵ Ueber das Betteln auf dem platten Lande und in kleinen Städten. In: BM, Bd. 9 (1787) S. 3 ff.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Vgl. Ernst Troeltsch, Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. Tübingen 1919.

⁶⁸ Zedlitz am 6. Jan. 1776 an von Rochow, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 128. Diese Androhung muß üblich gewesen sein. Vgl.: Ueber das Betteln, S. 8.

dadurch zu lösen, daß alle Einwohner den Bettlern nichts mehr geben sollten. Die darauf zielenden Edikte früherer Zeiten hatten sich alle als wirkungslos erwiesen, zumal es nicht gelang, zugleich auch die Verelendungsursachen in den Griff zu bekommen. Während der Amtszeit von von Zedlitz war andererseits jedoch zu beobachten, daß der Wunsch nach einer Lösung dieses Problems größer wurde. Denn was nützte die Erhöhung der Produktivität der Bauern in Friedenszeiten, wenn ihnen die aus den Kriegen übriggebliebenen Invaliden alles aufzehrten?

Wie hoch diese Belastung für einen einzelnen Bauern sein konnte, wurde von einem Autor wie folgt kalkuliert. Nach „zuverlässiger Erfahrung“ benötige ein Bauer eines an einer Landstraße liegenden Dorfes für die Bettler „fast eben so viel Brodtkorn . . . als auf seine zahlreiche Familie und seinen grossen Hausstand . . . : wenigstens 12 bis 15 Rthlr. baar Geld jährlich; ohne Fleisch, Butter, Käse, Eier und Gemüse, welches doch auch häufig gegeben wird, mit in Anschlag zu bringen“. Zu dieser Belastung käme hinzu, daß mindestens eine Person bei Tage „immer in Bereitschaft sein muß, den Bettlern aufzuwarten, worunter die häusliche Arbeit leidet“. Vor allem im Sommer, bei der Zeit größter Feld- und Gartenarbeit, sei dieser Zwang lästig, doch sei dies nötig, um nicht bestohlen zu werden⁶⁹.

Die Bettler waren also in höchstem Grade „gemeinschaftlich“ und verhinderten die auf die Wohlfahrt der Landeseinwohner zielenden Bemühungen. Die Armenanstalten in den Städten und unter ihnen vor allem in den Garnisonstädten waren nicht mehr in der Lage, die wegen der Kriege und des Bevölkerungswachstums außerordentlich hohe Zahl von Armen aufzunehmen und zu versorgen, und so strömten sie auf das Land, wo sie von einem Ort zum anderen weitergeschoben wurden. Im Jahre 1788 wurden in Berlin vom Armendirektorium 13 992 Personen verpflegt. Auch wenn hierbei Doppelzählungen vorgekommen sein mögen, so war die Schätzung Mirabeaus, daß jeder zehnte Einwohner aus der Armenkasse lebe, sicherlich nicht unrealistisch⁷⁰. Angesichts der schlechten Arbeitsmarktlage war es ohnehin kaum denkbar, daß ein Armer auf Dauer wieder geordneten Verhältnissen zugeführt werden konnte. Die Gesamtkosten für diese Armen in Berlin betrugen immerhin 25 914 Rtlr. und 10 Pf.⁷¹.

Daß das Verhältnis von 1 zu 10 der Realität der Berliner Verhältnisse nahekommt, macht eine Bemerkung von Rochows in einem Brief an Franz Ludwig von Erthal, Fürstbischof von Bamberg und Würzburg, vom 20. Januar 1791 deutlich. In ihm hielt von Rochow die Errichtung von Armenanstalten bei einem Verhältnis von 1 zu 20 für zu kostspielig.

⁶⁹ Ueber das Betteln, S. 6 f.

⁷⁰ Berechnung der unter der Direktion des Königl. Berlinischen Armendirektoriums im Jahre 1788 verpflegten Armen. In: BM, Bd. 13 (1789) S. 193 ff. Vgl. auch: Felix Stiller, Das Berliner Armenwesen vor dem Jahre 1820. In: FBPG, Bd. 21 (1908) S. 175 ff.

⁷¹ Ebd.

„Wenn in den Residenzstädten Bamberg und Würzburg a. 20—21 000 Seelen von 20 nur ein Mensch arm ist, wie Ew. versichern, und auf dem platten Lande von 40, 42, 44, ja an einigen Orten auf 50 bis 60 Seelen nur ein armes Individuum gerechnet werden kann — so ist das fast der höchste Gipfel, wozu sich Volksglückseligkeit in unserer nördlichen Breite erheben kann . . .“⁷²

Daß das Problem der Versorgung der Armen nicht ab-, sondern im Lauf der Zeit eher zunahm, wird deutlich, wenn die Zahlen für 1800 herangezogen werden, denn um diese Zeit konnte jeder 5. oder 4. Berliner „aus eigenem oder Familieneinkommen nicht mehr den dringendsten Lebensbedarf decken“⁷³. In diesem Jahr mußten zur Schicht der Armen in Berlin etwa 30—40 000 Menschen gerechnet werden, die Not war also eher größer als kleiner geworden. Im Jahre 1799 setzte Friedrich Wilhelm III. sogar „eine mit Büffets besetzte Redoute“ am Ende des Karnevals, des Höhepunktes geselliger Aktivität in Berlin, ab und ließ durch die Order vom 7. Februar das dazu ausgesetzte Geld „lieber dieser bedürftigen Klasse Berlins direct zufließen“⁷⁴. Während des dann folgenden Krieges war die Situation hoffnungslos. Jeder „zweite Mensch in Potsdam war damals ein Bettelarmer“, schrieb der Hofprediger Eylert einem Bekannten nach Elberfeld, der daraufhin eine Hilfsaktion für diese Stadt in die Wege leitete, wodurch die Industrieschulen der Stadt erhalten und die Kapazität der Speiseanstalt für die Armen vergrößert werden konnten⁷⁵. Im Mai 1808 schließlich kam es in Berlin zu Unruhen, weil der Brotpreis für die Armen unerschwinglich geworden war⁷⁶. In Halle wurde 1787 ermittelt, daß fast die Hälfte der 20 000 Einwohner zählenden Stadt sich bei den gestiegenen Preisen nicht ausreichend Brot kaufen konnte⁷⁷, dabei war in dieser Zahl die Gruppe der als „verschämte“ Arme bezeichneten Mitglieder höherer Stände nicht einmal enthalten.

Im ausgehenden 18. Jahrhundert und bis weit in das 19. hinein war die Armut großer Teile der Bevölkerung der Schatten auf der Landesentwicklungspolitik. Vor allem das „platte“ Land war davon betroffen, und die Pflicht zur Versorgung der Armen erhielt den Charakter einer zweiten „Kontribution“. Rochow forderte angesichts dieser einseitigen

⁷² In: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 321. Vgl. auch die weiteren Briefe S. 313 ff.

⁷³ Wilhelm Abel, Die Lage in der deutschen Land- und Ernährungswirtschaft um 1800. In: Friedrich Lütge (Hrsg.), Die wirtschaftliche Situation in Deutschland und Österreich um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Stuttgart 1964, S. 238 ff.

⁷⁴ L. Schneider, Geschichte der Oper und des Königlichen Opernhauses in Berlin. Berlin 1852, S. 282.

⁷⁵ Wilberg, Erinnerungen, S. 103.

⁷⁶ Brief E. T. A. Hoffmanns an Hippel vom (25.?) Mai 1808, in: Schnapp, Briefwechsel, Bd. 1 S. 247 f.

⁷⁷ Gedanken über einige Vorschläge, die Nation gegen Brodmangel und allzuhohe Getreidepreise zu schützen usw. In: Annalen der Preussischen Staatswirtschaft und Statistik. Bd. 2 (1805) S. 172 ff., hier S. 175 f. Anm.

Belastung, die Kosten gleichmäßig zu verteilen und auf dem Lande wie in den Städten Armenanstalten einzurichten. In diesen Anstalten konnten die Eingewiesenen wenigstens einen Teil ihrer Kosten durch eigene Arbeit wieder einbringen. Denn zur Versorgung dieser Menschen waren die Einwohner nicht nur nach christlicher Pflicht, sondern auch aufgrund des Vertrags bürgerlicher Gesellschaft angehalten⁷⁸. Bergius sah aufgrund der bisherigen Entwicklung drei Möglichkeiten: entweder ihnen die Erlaubnis zum Betteln zu geben oder sie in Armenhäusern oder Hospitälern zu versorgen oder sie aus Armenkassen zu unterstützen. Bei näherer Prüfung blieben davon jedoch nur Armenhäuser und Armenkassen übrig, beide mußten miteinander in Einklang gebracht werden. Armenhäuser gehörten mehr in die größeren Städte, Armenkassen mußten überall eingerichtet werden⁷⁹.

Im Unterschied dazu forderte von Rochow auch die Einrichtung von Armenanstalten auf dem Lande. Doch obwohl sein Plan 1776 von Friedrich II. genehmigt und den Kammerpräsidenten zur Ausführung überwiesen wurde, änderte sich nichts; die Klagen über die Armenplage blieben⁸⁰, trotz der Bemühungen auch von Zedlitz', sich durch englische und französische Autoren neue Ideen vermitteln zu lassen⁸¹. Aber auch Basedow und Resewitz trugen durch ihre Schriften⁸² neue Gedanken zu diesem „Gespräch“ bei. So forderte Basedow in einer Betrachtung über die dessauischen Armenanstalten: „öffentliche Armenpflege ist nicht nur geboten auf Grund des Gefühls christlicher Charitas, sondern im Interesse der Gesamtheit. Das Bedenkliche im Bettlerunwesen liegt nicht so sehr in den leiblichen Nöten, als vielmehr auf moralischem Gebiete. Die Bettler sind gemeinnützigem Wirken entzogen, sie verfallen in sittliche Verkommenheit, sie verderben die Mitmenschen und vor allem die eigene Nachkom-

⁷⁸ Bergius, Policy, Bd. 1 (1767): „Armenverpflegung“, S. 36.

⁷⁹ Ebd. S. 37.

⁸⁰ Vgl. dazu: Friedrich Eberhard von Rochow, Versuch über Armen-Anstalten und Abschaffung aller Betteley. Berlin 1789, S. 25, 84 ff., mit Berechnung der Kosten für die Armenanstalten. Als Beilage mitabgedruckt und derselben Meinung: Carl Wilhelm Cosmar, Ueber Betteley und Armenhäuser. Ebd. S. 29 ff. Vgl. auch den Brief Zedlitz' an Rochow vom 6. Jan. 1776 in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 127 ff.

⁸¹ Zedlitz verwies auf Henry Home, Versuch über die Geschichte der Menschen. Übers. von Klausing. Leipzig 1774. Die französischen Autoren blieben ungenannt. Vgl. auch: Reinhard Bendix, Herrschaft und Industriearbeit. Frankfurt 1960, S. 106 ff. Bendix weist vor allem auf Edmund Burkes Schriften hin, in denen die soziale Verantwortung der oberen Schichten für die Armen geleugnet wurde; Hunger sei überdies die einzige Antriebskraft zum Arbeiten. Ähnliche Forderungen finden sich auch bei: M.A. von Winterfeld, Untersuchung, warum alle wider Bettler und Landstreicher bisher getroffene Verfügungen unwirksam gewesen sind. Abdruck in: Rochow, Armenanstalten, S. 40 ff. Hier heißt es: „Niemand soll einem Bettler etwas geben. Dieses Gesetz ist die Quintessenz aller Bettelgesetze.“

⁸² Friedrich Gabriel Resewitz, Ueber die Versorgung der Armen. Kopenhagen 1769; Johann Bernhard Basedow, Anschläge zu Armenanstalten wider die Unordnung der Bettelei besonders in mittelmäßigen Städten. Dessau 1772.

menschaft“⁸³. Basedow sprach damit direkt das Erziehungsproblem an, denn die christliche Nächstenliebe war durch die Masse von Armen ad absurdum geführt worden, weil sie die Gebenden selbst in Gefahr brachte, von der Armutsseuche angesteckt zu werden, und deren Kinder immer wieder in Kontakt mit den Bettlern brachte.

Von Rochow war auch schon deutlich, daß die Armut des ausgehenden 18. Jahrhunderts eine andere Qualität hatte als die frühere. Denn immer mehr wurden „ehrliche Bürger“ notleidend, weil die wirtschaftlichen Wechsellagen auch sie erfaßten. Von Rochow entwickelte deswegen konsequent andere Maßstäbe für die Armut und entnahm diese der „bürgerlichen Existenz“. Hieß es zunächst nur: „Nothwendige fünf Bedingungen der menschlichen und bürgerlichen Existenz sind: Nahrung, Kleidung, Wohnung, Feuerung, Leuchtung . . . Wem es also an einem oder mehreren dieser fünf Stücke fehlt, der ist arm“⁸⁴, so wurde das Recht auf grundlegende Bildung schon anvisiert, die aufkommende Industrieschulbewegung, die Freischulen und auch die Armenschulen tauchten immer mehr in den Debatten auf⁸⁵.

Resewitz meinte, daß zunächst einmal für die verarmten Bürger zu sorgen sei, denn diese „ehrlichen Bürger sind es, welche gern arbeiten wollen, des Bettelns sich schämen, und von der Zahl der Kinder und dem Mangel der Erwerbsmittel zugleich gedrückt werden. Diese werden ein wahrer Reichthum für den Staat, wenn sie nach festen Grundsätzen in ihren Bedürfnissen erleichtert, und durch angemessene Arbeit für ihre und der ihrigen Erhaltung und für das allgemeine Beste des Staats zugleich in Bewegung gesetzt werden“⁸⁶. Alle Einrichtungen sollten anstreben, vor allem die Nachkommenschaft vor der Verwahrlosung zu bewahren, und dieses vor allem dadurch, daß die elterliche Vorsorge und die damit verbundene Erziehung zur Arbeitsamkeit erhalten bliebe⁸⁷. Die

⁸³ Schumann, Philanthropismus, S. 67. Deswegen war die Obrigkeit gefordert. Resewitz meinte: „Mein Zweck ist nicht sowohl, christliche Liebe gegen die Armen zu erwecken, als vielmehr mit dem gesunden Verstande nachdenkenden Männer über die Versorgung der Armen zu Rath zu gehen.“ Resewitz, Versorgung, S. 3 f. In ähnlichem Sinne später: Karl Salomo Zachariä, Über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig 1802; Jacob Hoogen, Wie kämen wir weiter? Oder über die einzigen Mittel die Quellen der Armuth zu verstopfen, die Völker zu veredeln und zu beglücken. Dortmund 1803, S. 16 ff.

⁸⁴ Rochow, Armen-Anstalten, S. 21.

⁸⁵ Vgl. die Schriften von Sextro, Campe und Wagemann im Literaturverzeichnis, auch die Forderung von Rochows, in den Arbeitshäusern Industrieschulen anzulegen, in: ders., Armen-Anstalten, S. 67. Vgl. auch die VO der Reg. Cleve vom 22. Febr. 1788 mit der Verpflichtung für diejenigen, die Armenkinder in Pflege nehmen, diese auch zu Schulen zu schicken, in: Scotti, Sammlung, Bd. 4, Nr. 2379, S. 2318 f. In dieser Sammlung sind 46 VO und Reskripte über Armenwesen abgedruckt. Vgl. auch die Einwirkungen aus Reformen des Armenwesens in anderen Territorien, z. B. in Hamburg im Jahre 1788. Vgl. den Bericht in: Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege. Bd. 1 (1788) S. 240 ff.

⁸⁶ Resewitz, Versorgung, S. 34.

⁸⁷ Ebd. S. 34 f.

hohe Sterblichkeit unter den Armen produzierte immer noch mehr Elend und brachte dadurch die Landesentwicklung in Gefahr.

Es ergab sich in Preußen somit die paradoxe Situation, daß einerseits den Kolonisten großzügige Hilfe zum Landesausbau gewährt wurde, während andererseits die Inländer in der Gefahr des Pauperismus standen. Die Reform der Armenanstalten und ihre Umwandlung von Verpflegungsstätten in Arbeits- und Erziehungseinrichtungen mußte begonnen werden; die Theoretiker der „Policey“ hatten dazu bereits die Überlegungen angestellt⁸⁸. Die Stigmatisierung der Insassen der Arbeitshäuser durch die Nähe zu den Überlegungen über die Zuchthäuser wurde in Kauf genommen, die innere Trennung nach außen auf die Dauer nicht mehr wahrgenommen. Hauptsache war: die Einrichtungen trugen zur Selbsterhaltung bei. Aber die Anstalten hatten den Nachteil, die Wohltätigkeit der Bürger zu „ermüden“ und die Trägheit der Armen durch die Aussicht auf einen wärmenden Platz zu stärken. Außerdem wurden bei ihrer Einrichtung die „Hausarmen“ vernachlässigt, die Kranken ohne Pflege gelassen und die Kinderreichen nicht unterstützt und keinerlei präventiver Schutz vor einer weiteren Ausbreitung der Armut gewährleistet⁸⁹.

Die positiven und die negativen Erscheinungen der Einzelbemühungen mußten durch ein neues System der Armenhilfe zum Nutzen des Gemeinwohls aufgefangen werden. Hier mußte der „Staat“ hinzutreten und die ganze Angelegenheit unter Kontrolle nehmen. Der Minister von Zedlitz war in seiner Funktion als Mitglied des Berliner Armendirektoriums dabei immer direkt angesprochen. Er sollte die Aufgabe lösen, die Armen wieder in die Arbeitswelt zu integrieren, d. h. sie dazu zu erziehen. Resewitz behauptete, daß die Lösung des Armenproblems durch Heranführung der Betroffenen an die bürgerliche Lebensweise durch Erziehung ein „politisches Problem“ sei, „daß der Auflösung nicht unwürdig wäre: ob nicht die Erziehung und Versorgung der Kinder in öffentlichen Anstalten dem bürgerlichen Leben mehr genähert werden könnten; ob sie nicht Unterricht und Unterhalt genießen, und zugleich zur Arbeit und zu bürgerlichen Diensten gebraucht werden könnten; welches ihrer Gesundheit, ihren Sitten und ihrem künftigen Geschicke zuträglich seyn würde“⁹⁰. Die bereits durch die Franckeschen Einrichtungen sichtbar gewordenen

⁸⁸ Vgl. Bergius, *Policey*, Bd. 9 (1774) „Zucht- und Arbeitshaus“ S. 253 ff.

⁸⁹ Resewitz, *Versorgung*, S. 35 ff.

⁹⁰ Ebd. S. 45 f. Resewitz wandte gegen die Anstaltserziehung ein, daß sie die Kinder der bürgerlichen Welt entfremden würde. „Sie wachsen in einer Art der Sorglosigkeit und Bequemlichkeit auf, und wissen und fühlen es nicht, Wie sie zu ihren Bedürfnissen kommen: ihr Tisch ist immer gedeckt, noch ehe sie hungern; für das abgetragene Kleid liegt ein neues bereit. Daran gewöhnen sie sich und werden träge.“ *Armenerziehung* verwöhnte also die Kinder. „Die hingegen mitten im bürgerlichen Leben erzogen werden, sehen von Jugend auf, wie viel zum Fortkommen erfordert, durch wieviel Mittel die Nothdurft erworben wird; sie fühlen selbst die Nothdurft, müssen sich für den nothdürftigen Unterhalt beugen, schicken, anstrengen: und werden also eifriger und geschäftiger, durch Fleiß, Arbeitsamkeit und Geschicklichkeit ehrlich durch die Welt zu kommen.“ Ebd. S. 44 f.

guten Wirkungen von Erziehung sollten in allen Armenanstalten erreicht werden und die Kinder damit die Chance erhalten, aus ihrem Elend herauszukommen⁹¹.

Auf dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen, die im Sinne der Rochowschen Interpretation durch „Denken“ zu einem „System“ führten und die „Hypothese“ der Wirkung von einer auf die Situation der Armen bezogenen Erziehung enthielten, wurden 1774 die Armenanstalten in Berlin umgestaltet. Wesentlicher Bestandteil der neuen Einrichtung war, die in den verarmten Individuen noch vorhandenen Arbeitskräfte und Ansätze zum „bürgerlichen“ Verhalten auszunutzen, um einerseits die Arbeitserziehung, andererseits die Resozialisierung zu erreichen.

In Berlin bekamen die Kinder der Armen nunmehr, ob sich deren Eltern durch Arbeit helfen konnten oder nicht, „täglich in festgesetzten Stunden den nöthigen Unterricht von einem im Hause angesetzten Schulmeister, dem auch die Haltung täglicher Morgen- und Abend-Bet-Stunden obliegt“⁹². Damit wurde erstmalig für diesen Personenkreis die ganzjährige Schule Pflicht. In Berlin schloß sich die Entwicklung von Armenschulen in den einzelnen Bezirken an. 1788 erhielten bereits 1465 Kinder unentgeltlichen Unterricht⁹³. Noch in späteren Jahren gab es in Berlin eine scharfe Trennung zwischen Privatanstalten und den Armenschulen⁹⁴.

Der Anfang einer Eindämmung der Plage war damit gemacht. Rochow selbst, als der wohl wichtigste Initiator der Bekämpfung der Armut durch Schulbildung, konnte bei allen seinen Bemühungen vorweisen, daß auf seinen Gütern kein einziger Armer vorhanden war. Anfangs hatte er durch seine Frau Unterricht in der „Industrie“ geben und den Mädchen Stricken und Nähen beibringen lassen⁹⁵. Dann widmete sich der Lehrer diesen Aufgaben. 1776 schrieb von Rochow an von Zedlitz über die Anfänge: „Es war eine Zeit, da ich in der bessern Erziehung der Landleute, zu mehr Thätigkeit etc. nämlich und Industrie, ein Mittel suchte, das Betteln N.B. der Landleute in der Quelle zu verstopfen.“⁹⁶ Seine

⁹¹ Francke hatte 1695 in Glauchau mit einer Armenschule begonnen, zugleich die Armen- und Almosenordnung verbessert. 1706 wurde diese Ordnung für Halle übernommen. Die Knaben und Mädchen erhielten Unterricht im Stricken und Spinnen. Vgl. Vormbaum, Schulordnungen, Bd.3 S.1 ff.; Gustav Friedrich Hertzberg, August Hermann Francke und sein Hallisches Waisenhaus. Halle 1898, S.15, 17.

⁹² Einzelheiten der Reform in: Abhandlung von den in der Chur-Mark befindlichen Zucht- und Arbeits-Häuser. In: Historisch-politisch-geographisch-statistisch und militärische Beyträge die Königlich Preußische und benachbarte Staaten betr., Teil II, Bd. 1, Berlin 1782. Diese Reform ist nur am Rande erwähnt bei Stiller, Armenwesen.

⁹³ Ebd. S.276.

⁹⁴ Das Schulwesen der Stadt Berlin. In: Jahrbücher des Preussischen Volks-Schulwesens, Bd.4 (1826) S.177 ff. Es waren 6 Armenschulen vorhanden mit etwa 1000 Kindern im Jahre 1820. 1825 waren es 3500, zuzüglich der Kinder im Waisenhaus.

⁹⁵ Fritz Jonas (Hrsg.), Litterarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden. Berlin 1885, Einleitung XXIII.

⁹⁶ Rochow an Zedlitz, o.D. (1776), in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd.4 S.131.

Korrespondenz mit dem Fürstbischof von Bamberg und Würzburg weist ihn als Kenner des „Armensystems“ aus⁹⁷, der alle Hinweise zur Lösung des Problems zu integrieren verstand. Trotz seiner oft zu beobachtenden hausväterlichen Haltung stand er immer auf der Seite der Staatsreformer, die nicht nur wie bisher durch Verschärfung der „Policeymaßnahmen“ die Lösung der Probleme erhofften, weil damit niemandem geholfen wurde⁹⁸. Seine Schulen hatten gezeigt, daß die Armut durch einen guten Schulunterricht in den Ursachen verhindert werden konnte. Der Zufall hat in dieser Frage für eine eindeutige Quelle gesorgt.

Drei Leipziger Studenten waren auf einer Reise durch Reckahn gekommen, hatten sich unter den Dorfbewohnern umgehört und nach dem Klatsch im Dorf ihre Meinung über die Wirkungen der Schule gebildet. Als Gewährsmann hatten sie insbesondere einen Wirt vernommen, der ihnen bei Schnaps und Bier reichlich Dorfgeschwätz geboten hatte. In den Leipziger Intelligenzblättern hatten sie im Anschluß darüber berichtet und an von Rochow mit böartigem Unterton die Fragen gerichtet: „ob die Unterthanen, welche seit 10 bis 15 Jahren in die Schule gegangen sind a) moralisch besser b) fleißiger c) bessere Land- und Hauswirthe d) ob sie vergnügter und zufriedener leben“⁹⁹. Dann hatten sie alles verneint.

Der in dem Artikel liegende Affront gegen die reckahnsche Schule und die Falschmeldungen riefen immerhin Johann Stuve auf den Plan. Er schrieb in der Berlinischen Monatsschrift eine geharnischte Entgegnung, wohl auch deswegen, weil die Leipziger Intelligenzblätter sich weigerten, eine Entgegnung des Lehrers Bruns abzudrucken. Der Schulmann wies zunächst auf die Unsinnigkeit der Fragestellung hin und fragte, wer denn überhaupt nach so kurzer Zeit des Experimentes schon etwas Abschließendes über den Erfolg oder Mißerfolg des Experimentes sagen könne. Die ersten Absolventen seien gerade 20 Jahre alt geworden, „wie läßt sich über deren Land- und Hauswirthschaft itzt schon urtheilen?“¹⁰⁰ Außerdem hätten die Verfasser überhaupt keinerlei Ahnung, welche Schwierigkeiten es gäbe, im Bereich der Erziehung von Erfolg oder Mißerfolg überhaupt zu reden. Wie könne man von „der nachherigen Aufführung und Lebensart der Menschen, auf den Werth ihres jugendlichen Unterrichts mit Sicherheit schließen, und wie unendlich schwer es zuletzt ist, Menschen in Ansehung ihrer Moralität und Glückseligkeit mit einander zu

⁹⁷ Vgl. Einzelheiten im: Göttingischen Magazin für Industrie und Armenpflege, Bd. 1 (1788) S. 100 ff., 405 ff. Zum Briefwechsel vgl. ebd. S. 313 ff.

⁹⁸ Zedlitz wollte die Bettler mit Hilfe von Patrouillen der Kavallerie aufgreifen oder eigene Brigaden dazu einrichten. Rochow sah darin nur weitere Belastungen für den Landmann, den er gerade durch die Anlegung von Arbeitshäusern in den Städten zu entlasten suchte. Vgl. die Briefe in: ebd. S. 127 ff., 130 ff.

⁹⁹ Johann J. Stuve, Über die Rochowsche Schule zu Reckahn. In: BM, Bd. 10 (1787) S. 325 ff., hier S. 330. Vgl. auch den Brief Rochows an Nicolai vom 5. Mai 1787, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 308 f.

¹⁰⁰ Ebd. S. 331.

vergleichen, zumal wenn die Personen nur auf einer Seite bestimmt, auf der anderen aber noch ganz unbestimmt sind“¹⁰¹.

Stuve interpretierte als Fachmann den kritischen Artikel und hielt alles für Behauptungen, die mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmten. Denn die Schule habe sehr wohl nachgewiesen, daß sie erfolgreich sei, nur müßten ihre Wirkungen im ganzen sozialen Umfeld beobachtet werden und nicht im Wirtshaus. Denn es sei deutlich, daß sich die Sozialverhältnisse im Vergleich zu anderen Gütern erheblich verbessert hätten. Die „Moralität“ sei gestiegen, und es gäbe keinen Armen oder Bettler mehr. Überall sei eine gute Ökonomie zu finden und herrsche „Industrie“. Auf den Rochowschen Gütern gäbe es keine Prozesse; der Vorwurf, daß in einem Dorfe viel getrunken würde, sei durch einen Blick in das Accisebuch angesichts vieler durchreisender Passagen zu widerlegen. Der Vorwurf der Förderung der Wanderlust in die Städte sei aus der Luft gegriffen, denn von 91 konfirmierten Schülern der Anstalt (53 männlichen und 38 weiblichen) „haben nicht mehr als 15 die Güter des Herrn von Rochow verlassen, unter diesen 15 sind 5 Mädchen und eine Mannsperson in der Nähe auf dem Lande verheiratet, und 9 dienen auswärts. Sechs von den 91 sind Professionisten geworden, die aber alle, einen ausgenommen, auf den Gütern des Herrn von Rochow geblieben sind. Es ist also nur der 6te Theil der Schulkinder, welcher die Güter verlassen hat“¹⁰². Und selbst diese Zahl wäre geringer gewesen, wenn nicht der Zustrom zu den Rochowschen Gütern außerordentlich hoch sei und die Mortalität sehr niedrig läge¹⁰³, so daß manche bereits nach außerhalb gehen müßten, weil sie auf den von Rochowschen Gütern keinen Dienst erhalten könnten.

Alle Maßnahmen des Gutsherrn, seine eigenen Güter zu entwickeln, führten zu einer Gesundung der Sozialverhältnisse, die insgesamt gesehen von denen benachbarter Güter vorteilhaft abstachen. Schule, bessere Technologien, eine medizinische Versorgung und die Aktivierung der Einwohner hatten Teil an dieser positiven Entwicklung, und selbst die überzähligen Einwohner konnten wegen ihres Geschicks vorteilhafte Stellen bekommen. Die Rationalität erbrachte für alle Vorteile. Zedlitz erkannte dieses an und machte die Anstalt in Reckahn und die anderen Schulen von Rochows zum Leitbild der eigenen Bemühungen. Rochow selbst hatte bei der Kritiklust des „Publikums“ keinerlei Veranlassung, über die erreichten Erfolge hinaus etwas für den Staat zu tun. Sein Herrschaftsbereich war in guter Ordnung, die Fragen der Übertragbarkeit

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Ebd. S. 338.

¹⁰³ Die geringere Mortalität war Ergebnis des medizinischen Dienstes, der die Sterblichkeit von 1:47—48 auf 1:38—39 im sechsjährigen Durchschnitt habe sinken lassen. Ebd. S. 339 f. Das Gerücht über Reckahn hielt sich übrigens bis nachweislich nach 1825 (!), als immer noch behauptet wurde, daß aus dem Unterricht „raisonnierende und prozeßsüchtige Unterthanen hervorgegangen seyn“. Auszug aus einem amtlichen Bericht über den gegenwärtigen Zustand der von dem Domherrn von Rochow gestifteten Schulen. In: Jahrbücher des Preussischen Volks-Schul-Wesens. Bd. 1 (1825) S. 286 ff.

seiner Schulexperimente auf ganz Preußen stellte sich ihm nicht, auch wenn er zu vielen allgemeinen Problemen dem Minister seine Ansichten ausdrückte. Mit dem von Rochow erbrachten Nachweis der Nützlichkeit der Schulen für die Landesentwicklung jedenfalls war die Herausforderung, mit der Schule die Landeskultur zu verbessern, an Zedlitz erneut gestellt.

5. Wirkungen der Rochowschen Schulreform

Die rochowschen Schulreformen griffen viel tiefer in die traditionellen Sozialstrukturen ein, als dies von dem Gutsherrn überschaut wurde. Sein systematisches Denken ging immer noch von dem älteren gutherrschaftlichen Verständnis aus. Alle Rationalisierungsversuche sowohl in der landwirtschaftlichen Produktion wie in der Neuordnung der Gemeinwesen waren an seine Person gebunden; er allein garantierte die Stabilität der Neuerungen, solange der Staat nicht die nötigen Konsequenzen durch ihre Übernahme als Verwaltungsaufgaben zog.

„Herrschaft und Unterthanen“, so hieß es in einer im Jahre 1808 herausgegebenen Schrift über die Erbuntertänigkeit¹⁰⁴, „durch angeborenes Interesse an dieselbe Erdscholle gefesselt, bilden . . . eine große Familie. Das Verhältniß von Schutz und Vormundschaft, welches zwischen dem Ahnherrn des Gutsbesitzers und den Stammälteren entstand, erbte fort. Der Herr als geborener Vormund übt väterliches Ansehn und väterliche Gewalt zum Besten seiner Pflegebefohlenen . . . Ihr Interesse ist auch das des Herrn: er muß sie unterhalten, in Krankheiten heilen lassen, bei Unglücksfällen unterstützen, damit es seinem Gute nie an Arbeitern mangle“¹⁰⁵.

Dieses patriarchalische Grundverhältnis lag allen Handlungen von Rochow zugrunde. Es war außerdem gedeckt durch die gültige Sozialverfassung auf dem Lande. Wenn von Rochow im Vergleich zu den anderen Gutsbesitzern seine Pflichten ernst nahm und diese Traditionen nicht dazu benutzte, die „Untertanen“ in dauernder Unmündigkeit als billige Arbeitskräfte zu halten¹⁰⁶, so wohl auch deswegen, weil er eine Richtung protestantischer Arbeitsethik vertrat, deren Wurzeln sich über die Reformierten und vor allem auch die Französisch-Reformierten in Berlin bis zum calvinistischen Genf zurückverfolgen lassen¹⁰⁷. Auch ein

¹⁰⁴ Keine Erbuntertänigkeit! Königsberg 1808.

¹⁰⁵ Ebd. S. 23 f. Diese Beschreibung wurde jedoch sogleich als „Traum“ bezeichnet, denn nur wenige Gutsbesitzer kümmerten sich überhaupt um ihre Wirtschaft. Deswegen sei das patriarchalische Verhältnis vielfach mißbraucht worden und zu einer „schauerhaften Tyrannei“ entartet.

¹⁰⁶ Von Rochow qualifizierte seine Untertanen, wie gezeigt worden ist, so, daß die überschüssige Bevölkerung in andere Dienste gehen konnte.

¹⁰⁷ Vgl. Resewitz, Versorgung. Das Armenwesen der französisch-reformierten Gemeinde in Berlin, welches musterhaft für die Zeit war, lernte Resewitz während seines Aufenthaltes in Berlin von 1755–57 kennen. Vgl.: Günter Rutenborn, Fontane als Mitglied der Französischen Kirche zu Berlin. In: Anstöße aus der Arbeit der Evan-

Mann wie Resewitz hatte sich während seiner frühen Berliner Zeit von der Ordnung des Armen- und Waisenwesens der französischen Gemeinde in Berlin beeindruckt lassen, hatte dann in Kopenhagen einen ersten Versuch gemacht, die Armenanstalten und das Schulwesen zu verbessern¹⁰⁸, und beteiligte sich nunmehr an der Diskussion in Preußen um eine Generalreform von Schul- und Armenwesen.

Das „systematische“ Denken, so wie von Rochow es interpretierte, zwang dazu, Kenntnisse aus allen Versuchen zu gewinnen, unabhängig von den damit verbundenen religiösen oder politischen Vorstellungen. Die christliche Liebestätigkeit verband sich dadurch mit Elementen halbschulisch-pietistischer Auffassung, dem neuen „bürgerlichen“ Denken und der rationalen Durchdringung der Welt- und Lebensbezüge mit dem Ziel, die Traditionen aufzuarbeiten und bürgerliche und religiöse „Glückseligkeit“ zum Wohle der Gesellschaft und des Einzelmenschen zu fördern. Rochows Biographie ist ein exemplarisches Beispiel für diese Lebensweise, ein Muster für die Anwendung der wolffschen Lehren vom Vertrag zwischen „Herrschaften“.

Die Aktivitäten von Rochows im Armenwesen sind bislang nicht auf die Schulgründungen bezogen worden, obwohl sie den eigentlichen Hintergrund abgeben. Die Aufbesserung der Schulen war sein besonderes Mittel, der Verarmung der Gutsinsassen vorzubeugen. Mindestens in einem Fall wurde sein Vorgehen nachgeahmt: vom Freiherrn von der Reck in der Grafschaft Mark¹⁰⁹.

Der Gedanke von der präventiven Wirkung einer guten Schulbildung gegen Verarmung setzte sich trotz der Erfolge nur langsam durch, etwa in dem Maße wie z. B. die Industrieschulen, die Armen- und Freischulen und die Reformen in den Armen- und Waisenanstalten vorankamen¹¹⁰.

gelischen Akademie Hofgeismar, Heft 1/2 (1972) S. 30 ff. Vgl. dazu die Aufsatzsammlung: Max Weber, Die protestantische Ethik. Hrsg. von Johannes Winkelmann. München/Hamburg 1965. Eine weitere Wurzel dieser Arbeitsethik führt zu den Franckeschen Anstalten nach Halle, wie bereits gezeigt wurde.

¹⁰⁸ Vgl. dazu: Emil Schöbel, Die pädagogischen Bestrebungen von Friedrich Gabriel Resewitz. Phil. Diss. Leipzig 1911. Annaberg 1912, S. 9. Resewitz' Vorschläge führten zur Aufhebung der Waisenanstalten und zur Überweisung dieser Kinder in Familienpflege. Resewitz wurde zugleich einer von drei Direktoren des Armenwesens in Kopenhagen. Er errichtete weiterhin eine Realschule. Alle Reformen wurden jedoch nach dem Sturz Struensees wieder aufgehoben.

¹⁰⁹ Vgl. dazu Heinemann/Rüter, Projekt.

¹¹⁰ Noch ganz im kameralistischen Geist geschrieben war: Johann Ludwig Hiltbrandt, Irrländische Preiß-Schrift, auf welche Weise alle Armen, Witwen und Waysen in jedem Land versorget, dem Umlauf der Bettler gesteuert, und das Land von allem liederlichen Gesindel gereinigt werde. Usw. Frankfurt/Leipzig 1766. Über Resewitz, Rochow und Basedow setzte sich der Gedanke von der vorbeugenden Armenpflege durch Erziehung durch. Die Mittel für die Armenunterstützung besser für die Erziehung anzuwenden, forderte dann später auch: Karl Christian Ferdinand Weckherlin, Ueber die Einrichtung der Schulen und Rücksicht auf die körperliche Gesundheit der Jugend. Stuttgart 1799, S. 28.

Erst um 1800 wurden diese Gedanken dann Gemeingut der Schulmänner, wie z. B. von Hoogen, der 1803 schrieb: „Es giebt nur eine wahre Wohlthätigkeitsanstalt, wodurch die Armennoth . . . kann gemindert werden. Sie ist diese: man mache das Volk durch gut eingerichtete und geleitete Unterrichtsanstalten empfänglich für alle Hülfsmittel, welche die Vorsehung ihm an die Hand giebt, jedes selbstgeschaffene Uebel zu beseitigen, und das Gute, so sie ihm freygiebig darreicht, nicht von sich zu stoßen.“¹¹¹

Hilfe zur Selbsthilfe sollte die Schule leisten und deswegen alle Kräfte der Schüler auch der niederen Klassen entwickeln. Tugend und Pflichterfüllung sollten an die Stelle des „Schlendrians“ treten und Faulheit und Armut als minderwertiges moralisches Verhalten brandmarken. Hoogen meinte, daß die bisherigen „Policeyanstalten“, also die Armen- und Zuchthäuser, die Armennot deswegen nicht steuern konnten, weil „sie nicht darauf hinzielten, das moralische Gefühl der Pflicht im Menschen durch intellectuelle und moralische Hülfsmittel zu berichtigen, und dadurch das Gefühl der Ehre und den Trieb zur Thätigkeit im Volke zu veredeln“¹¹². Die Armut bekam nun die neue Qualität, Folge eigenen Versagens zu sein. Von hier her ist zu interpretieren, daß in den außerschulischen Ersatzerziehungseinrichtungen der Gedanke der Erziehung durch Arbeit an Raum gewann¹¹³.

Über die direkten Wirkungen der reckahnschen Schule schrieb 1794 Krünitz: „Man kann es . . . nicht verkennen, daß die Reckahnsche Schule bisher recht starke und selbst auch fortdauernde Sensation gemacht, und auf die Verbesserung des Schulwesens einen ungemein günstigen Eindruck gehabt hat, wovon man ausser vielen Land-Schulen das vortrefflichste Beyspiel an dem so glücklich nach ihrem Muster an vielen Orten umgeschaffenen Soldaten-Schulen im Preußischen hat.“¹¹⁴

Es ist bereits von Gans nachgewiesen worden, wie sehr von Rochow seinen Besuch aus dem Offizierstand zur Eingliederung des jungen Heeresproletariats unter die Gesamtzwecke des Staates veranlassen konnte. Mit der Neugründung der während des Siebenjährigen Krieges eingegangenen Schulen für die Kinder der Soldaten ging der Herzog Leopold von Braunschweig, Kommandeur eines Regiments in Frankfurt a. d. O., voran. Er selbst war in Reckahn gewesen und hatte anschließend auch den Feldprediger und den Lehrer dorthin zur Ausbildung geschickt. 1778 richtete er dann die Garnisonsschule neuen Typs ein, die sich nicht mehr allein auf Bibel- und Katechismusunterricht beschränkte, sondern wie die Rochow-

¹¹¹ Hoogen, Wie kämen wir weiter, S.31. Hoogen war einer der anerkanntesten Schulmänner der Zeit im Westen.

¹¹² Ebd. S.23 f.

¹¹³ Vgl. dazu: Heide Kallert, Waisenhaus und Arbeitserziehung im 17. und 18. Jahrhundert. Phil. Diss. Frankfurt 1964; Hans Scherpner, Geschichte der Jugendfürsorge, Göttingen 1966.

¹¹⁴ Krünitz, Land-Schulen, S.397.

schen Schulen versuchte, die Kinder gemeinwesenfähig zu machen. 1779 folgte eine weitere Schulgründung durch den Obersten von Scholten in Treuenbrietzen und in den nächsten Jahren bei den Regimentern in Brandenburg, Rathenow und Magdeburg¹¹⁵.

Berühmt wurde die Garnisonschule in Potsdam, in die in den achtziger Jahren der Feldprobst Kletschke einen Industrieunterricht einführte, der von anderen Schulen nachgeahmt wurde. Über Gartenbau für die Knaben und Strickunterricht für die Mädchen kam er aber nicht hinaus; mehr als einige Kenntnisse in nützlichen Handfertigkeiten wurde nicht vermittelt¹¹⁶. Rochow selbst scheint gleichfalls dabei stehengeblieben zu sein, während in Süddeutschland der Industrieunterricht mehr und mehr den Charakter eines für die handarbeitenden Klassen vorbereitenden Unterrichts bekam¹¹⁷.

Trotz dieser direkten Wirkungen war von Rochow — selbst im gleichen Zeitraum, in dem Krünitz seine Versuche lobte — mit dem „Publikum“ höchst unzufrieden. 1793, also nach über 20 Jahren seit Beginn seiner Experimente mit der Schule, schrieb er an Friedrich Nicolai: „Über mein Zeitalter und dessen Benehmen gegen mich klage ich nicht. Ich wundere mich vielmehr, daß man mich nicht gar ekraziert. Sollte ich noch Jahre zu leben haben, wie ich fast zweifle, so will ich solche so still als möglich in einer Eingezogenheit verleben, die ich bloß auf wenige und die engsten Verhältnisse beschränkte. Mir schadet der weitläufige Umgang. Gall' im Magen ist dabei meine Ausbeute.“¹¹⁸ Zu dem Zeitpunkt dieses Briefes stand jedoch das Schulregiment schon seit 5 Jahren unter der Macht des Ministers Woellner, und die seit dem Religionsedikt von 1788 überall verspürte Reaktion auf die Aufklärung hatte auch hier ihre Spuren hinterlassen.

Mit der seit Friedrichs II. Tod immer mehr an Macht gewinnenden orthodoxeren Richtung in der Kirchen- und Schulpolitik waren auch die Rochowschen Schulen immer mehr in Kritik geraten. Schon von Zedlitz berichtete über Anfeindungen. So wollte er im Jahre 1775 „einige geographische Ideen in die Bauernköpfe“ bringen und bekam vorgeworfen, ein „Desertationsbeförderer“ zu sein, weil er die „hiesigen“ Gegenden auf einer Karte den Schülern zeigen lassen wollte¹¹⁹.

¹¹⁵ Gans, *Ökonomisches Motiv*, S. 191 ff.

¹¹⁶ Vgl. Richard Boschan, *Das Bildungswesen der Stadt Potsdam bis zur Wiederaufrichtung des preußischen Staates*. Potsdam 1912, S. 55; Johann J. Stuve, *Nachricht von einer musterhaften Garnisonschule*. In: BM, Bd. 2 (1783) S. 254 ff.; ders., *Nachricht von der Ruppinschen Garnisonschule*. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 422 ff. An der Potsdamer Schule wurden etwa 400 von über 1000 vorhandenen Soldatenkindern mit Rochowschen Lehrbüchern unterrichtet. Einer der Lehrer war zuvor auf dem Besitz von von Zedlitz in Friedrichshagen bei Köpenik Lehrer gewesen.

¹¹⁷ Vgl. Blasche, *Grundsätze*.

¹¹⁸ Brief vom 11. Dez. 1793, in: Jonas/Wienecke, *Schriften von Rochows*, Bd. 4 S. 331.

¹¹⁹ Brief vom 29. Oktober an von Rochow, in: ebd. S. 115 f.

Ähnliche Reaktionen gab es bei allen Ansätzen der Schulreform. Wurde am Religionsunterricht, der seit Jahrhunderten in gleichförmiger Weise betrieben wurde, etwas geändert, so kamen die Gerüchte auf, daß hier die Religion vernichtet werde. Sollte ein Gesangbuch eingeführt werden, roteten sich, wie bereits erwähnt, die Verteidiger der alten Ordnung zusammen und agierten gegen den Minister.

Wie empfindlich die Reaktionen sein konnten, machte der sogenannte ABC-Krieg um die Einführung eines neuen Schulbuches in Nassau deutlich. Hier wurde sogar das Militär, 800 Mann geliehener kurpfälzischer Truppen, gegen die Bauern eingesetzt, die durch das Lehrbuch den Glauben bedroht sahen, weil sie weder die 10 Gebote noch das Vaterunser in ihm fanden¹²⁰. Auch in der Kurmark und in anderen preußischen Gebieten gab es diesen blindwütigen Fanatismus gegen jede Form von „Aufklärung“, dessen Überwindung nur in Generationen zu erreichen war¹²¹.

Das Mißtrauen gegen die Aufklärung der Unterschichten überwog noch lange Zeit, und nur die kleine Gruppe von Aufklärern und Schulmännern sah darin keine Gefahr für Religion und Nation. So mußte auch Krünitz 1794 von Rochows Erfolge in vorsichtigen Wendungen zusammenfassen: „Bisher nahm man auf die geistigen Bedürfnisse dieser so zahlreichen und wohlthätigen Menschen-Classe im Allgemeinen wenig oder gar keine Rücksicht; man glaubte, sie bedürfe zu ihren sauern Berufs-Geschäften, und zu ihren mechanischen Hand-Arbeiten, keines besonders gebildeten Verstandes; man hielt den Land-Mann nicht ungern, vielleicht hier und da absichtlich, in seiner alten Rohheit und Unwissenheit zurück, weil man fürchtete, er möchte, wenn man ihm durch verbesserten Schul-Unterricht, oder auf eine andere Art, Gelegenheit verschaffte, seinen Verstand mehr als bisher auszubilden, zu klug, zu gelehrt und sein Gefühl zu geschärft, zu verfeinert werden; er möchte dann die Lasten und Beschwerden seines Standes doppelt fühlen, möchte sich nach einer bequemern Lage sehnen, und zu städtischen Gewerben hindrängen; möchte scharfsinnig genug seyn, zu seiner eigenen nicht geringen Unzufriedenheit gewisse auffallende Mißverhältnisse in der menschlichen Gesellschaft zu bemerken, wo er nur blinde Folgsamkeit beweisen, nur ungesäumt handeln, nur aufs Wort gehorchen sollte.“¹²²

Der Schock der Französischen Revolution hatte zu diesem Zeitpunkt die Konservativen und Orthodoxen erkennen lassen, daß die „Aufklärung“ nicht nur nützliche Seiten hatte, indem sie die Kinder der Bauern und Handwerker klug und verständig machte, sondern daß gerade diese

¹²⁰ Konrad Fischer, Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bde. Hannover 1892, hier Bd. 1 S. 323 f.

¹²¹ Vgl. Valjavec, Geschichte, S. 170. Vgl. auch die Schriften und Erfahrungsberichte von: Johann Moritz Schwager, einem Pastor in Jöllenbeck in Minden-Ravensberg. Ders., Noch ein neuer Messias. In: BM, Bd. 1 (1783) S. 266 ff.; ders., Versuch einer Schutzschrift für die Westphälinger. In: BM, Bd. 1 (1783) S. 487 ff.; ders., Bericht über meine Amtsführung. In: Quartalschrift für Religionslehrer, Jg. 1 (1804) S. 89 ff.

¹²² Krünitz, Land-Schulen, S. 1.

„Klassen“ potentielle Revolutionäre enthielten. Rochow meinte dagegen in seinem „Versuch eines Schulbuchs“ schon 1772: „Klug und verständig werden heißt bei mir nicht arglistig, treulos, rebellisch, um der eingebildeten höheren und besseren Einsichten widersprechend (*raisonneur*), neuerungssüchtig und seines Berufs überdrüssig werden, sondern ich nenne nur denjenigen klug, der in jedem Stande sich so verhält, daß ihm sein Leben kein Hindernis zu einer ewigen Glückseligkeit wird.“¹²³

Rochow dachte also keineswegs daran, durch Erziehung eine klassenlose Gesellschaft zu erreichen. Er wollte nur die negativen Eigenschaften der geburtsständischen Ordnung aufheben, um im selben Augenblick den Menschen die Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft einzufloßen. Ihm ging es nicht um eine Freisetzung der Person, die dann in der Gestalt des Bauern in die Städte wanderte, um an dem besseren Leben dort teilzunehmen, sondern um eine Erhöhung der beruflichen und gesellschaftlichen Qualifikation der Eingesessenen.

Wie eh und jeh sollte jeder seiner Arbeit nach der vorgezeichneten Lebensbahn nachkommen, nur in Zukunft mit etwas mehr Verstand, um die neueren Technologien anwenden zu können. Dazu mußten die traditionellen Lebensmuster gesprengt werden und der Mensch auf dasjenige hören lernen, was die neuen „staatlichen“ Obrigkeiten ihm vorschrieben. Die „Ungelenksamkeit des Verstandes“¹²⁴ der in der überkommenen Sitte lebenden Masse der Bevölkerung mußte verringert werden, um der Vernunft Raum zu geben. Erst dann bestand die Möglichkeit, theoretische Anweisungen zu befolgen und die „rechte Klugheit“ zu erwerben¹²⁵, mit der die Mitglieder der dritten und vierten Klasse ihre Aufgaben als Arbeiter, Dienstboten und nicht zuletzt auch als Soldaten besser nachkommen konnten.

„Freiheit“ bedeutete hier: bessere Einordnung in die Geschicke der neuen Gesellschaftsordnung, oder in den Worten von Rochows: „Wenn Einsichten in den Zusammenhang aller Wahrheiten im Menschen [durch Unterricht] entstehen, so gibt er Gott recht; er hat Lust an seinen Gesetzen. Man darf ihm nur die Pflicht zeigen, so tut er sie um Gottes willen, der seinen Gehorsam als ein angenehm Opfer ansieht. Er gehorcht dem guten Herrn und auch dem wunderlichen. Als Diensthote ist er treu; denn Gott sieht dahin, wo der Herr oft nicht hinsehen kann. Als gedungener Arbeiter ist er fleißig; er sucht wirklich das Beste desjenigen, der ihn lohnt; denn er weiß, daß ein solcher Mensch von Gott noch einen Gnadenlohn erwarten kann. Als Soldat weiß er, daß gewisse Mitglieder der Gesellschaft sein müssen, die als Ausgesonderte zum allgemeinen Besten für die Sicherheit des Ganzen wachen und streiten. Er sieht also seinen

¹²³ Friedrich Eberhard von Rochow, Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute. 1. Aufl. Berlin 1772. Neuabdruck in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 1 S. 4.

¹²⁴ Roefler, Entstehung, S. 50.

¹²⁵ Rochow, Versuch eines Schulbuchs, S. 4.

Soldatenstand für seinen Beruf an und murren nicht wider den, der ihn dazu erkor. Er weiß, daß ohne Gehorsam keine Ordnung erhalten wird.“¹²⁶

Konnten die Bauern bisher nur über handhaft-sinnenhafte Wahrnehmungen angesprochen werden und besaßen sie überdies nur eine „Grobstruktur des Gemüts- und Gefühlslebens“¹²⁷, so wurde es in den Rochowschen Schulen Aufgabe des Lehrers, den Kindern ein „bürgerliches“ Gewissen anzuerziehen, um sie zu einer bewußten Pflicht- und Gehorsamerfüllung anzuleiten. Die Einheit von göttlichem Plan und obrigkeitlicher Ausführung desselben war dabei die Grundlage nun auch der Bemühungen um die Verbesserung der Zivilisation. Schule und Kirche gehörten weiterhin eng zusammen.

Die rechte Gläubigkeit war die Basis der Aufklärung nach der Art von Rochows, sie wurde es auch in den während der folgenden Jahre entwickelten Plänen des Staates. Sie allein verhieß Ordnung selbst dann, wenn die Bauern ein besseres Leben als bisher führen, wenn auch sie eine Berufswissenschaft entwickeln sollten. Denn: „Zum Nagelschmieden, einem der simpelsten Handwerke, hält man doch wenigstens drei Lehrjahre für nötig; ist es nicht zu verwundern, daß man geringer von der Landwirtschaft zu denken scheint, und daß man von ihr glaubt, sie lerne der Bauer von selbst? Ja, er lernt sie, aber wie? Mit allen Irrtümern und Vorurteilen seiner Vorfahren und zu der geringsten Verbesserung durch Nachdenken und Kenntnisse unfähig und auch unwillig.“¹²⁸ Die Grundlagen dieser Berufswissenschaft aber sollte die Schule legen, erst dann konnten die Bemühungen des Landesherrn um eine Verbesserung der Produktivität der Landwirtschaft Erfolg haben, da er sonst „mit den besten Edikten . . . tauben Ohren predigen“ würde.¹²⁹ Jegliche Landesentwicklungspolitik hing von den Fortschritten ab, die in der Schule gemacht wurden.

Wie bereits erwähnt, ging es von Rochow bei allen seinen Anstrengungen nicht allein um eine Steigerung der „Nützlichkeit“, sondern um eine neue Qualität der Harmonie zwischen Kirche und Schule. Seine Lesebücher stehen genau auf der Zwischenposition zwischen Kirchen- und Staatsanspruch an die Schüler, seine Säkularisationen wurden durch eine Besinnung auf die naturrechtlichen Grundlagen der Weltordnung wieder aufgefangen. Deswegen verbat er sich auch die Zedlitzsche Bezeichnung, ein „Cosmopolite enthousiaste“ zu sein, die der Minister in seiner Akademierede gebraucht hatte¹³⁰ und mit der sich von Rochow in die Nähe von Ketzern gerückt sah. In der gleichen Rede kränkten ihn auch die Hinweise auf die Nützlichkeit jeglicher Bildungsbemühungen des Volkes,

¹²⁶ Ebd. S. 5.

¹²⁷ Roeßler, Entstehung, S. 52.

¹²⁸ Rochow, Versuch eines Schulbuchs, S. 7.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Rochow an Zedlitz, o.D. In: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 172 f.

vor allem Vergleiche des Ministers mit so simplen Dingen wie der Pökelei von Heringen.

Die gebildete Öffentlichkeit vermutete in diesen pragmatischen Äußerungen von Zedlitz' eine herabsetzende Kritik an den Rochowschen Schulreformen. Von Rochow bemerkte in einem Brief an den Minister: „Von diesem Zeitpunkte an fingen die beigebrachten Zweifel, ob es überall gut sei, daß das gemeine Volk verständig werde, an, ihre Wirkung zu tun.“¹³¹

Auch gegen Resewitz richtete sich der Zorn des Gutsherrn, als dieser durch einen unbedachten Ausspruch seine Schulbildung in die Nähe der Erziehung zu Räsoneuren brachte¹³² und damit Wasser auf die Mühlen der Aufklärungsfeinde leitete. „Unser Dichten und Trachten ist, gute Christen, gehorsame Untertanen und tüchtige Landwirte zu bilden“, meinte von Rochow in einem Brief an den Minister¹³³ und fuhr fort: „Der ärgste Despotismus hätte dieses alles nicht zu fürchten, und wir leben unter den gerechten und edel denkenden Monarchen . . .“.

Ging es von Rochow damit keineswegs um eine Schulbildung als Mittel politischer Reformen, so stellte er andererseits die Bedingungen zusammen, die erfüllt werden mußten, wenn die Schulen seines Typs zum Muster preußischer Volksschulen gemacht werden sollten. Zu diesen wesentlichen Bedingungen gehörte, daß in Zukunft an die Stelle des Handwerkerlehrers ein qualifiziert ausgebildeter Schulmann zu treten habe¹³⁴. Damit war zugleich die Forderung erhoben, die Schullehrerseminare den neuen Ansprüchen gemäß einzurichten.

Als Muster dazu konnte die Einrichtung des Seminars in Halberstadt gelten. Hier gab es einen Unterricht in „Pädagogik“ und Methodologie, im Seidenbau und im Feldmessen, in der Sittenlehre und in praktischen landwirtschaftlichen Kenntnissen sowie auch in den wichtigsten Ausdrücken der Landesverordnungen, in Latein und in Musik¹³⁵. Der Anfang einer seminaristischen Bildung der Lehrer und die Überwindung der Meisterlehre in diesem Sektor war damit bereits in Gang gesetzt¹³⁶.

Als weitere Bedingung sah von Rochow die Besoldung der Lehrer an. Keine Stelle dürfe künftig unter 100 Talern Bareinkommen liegen, damit der Lehrer sich ausschließlich und mit ganzen Kräften der Schule widmen könne¹³⁷. Dann müsse die ganzjährige Schule eingerichtet werden, die

¹³¹ Ebd. Anm. von Rochows.

¹³² Rochow an Zedlitz vom 10. Dez. 1776, in: ebd. S. 175 ff.

¹³³ Ebd. S. 177.

¹³⁴ Viele Schulmeister übten als Haupterwerb das Schneiderhandwerk auf dem Dorfe aus. Dieses war ihnen zugestanden worden. Vgl. Bergius, *Policey-Magazin*, Bd. 8 (1774) S. 87; ders., *Neues Policey-Magazin*, Bd. 5 (1779) S. 184.

¹³⁵ Krünitz, *Land-Schulen*, S. 69 ff., nach einem Bericht von Johann Fr. Walkhoff, dem ersten Seminarinspektor. In: *Journal für Prediger*. Bd. 12 (1782) S. 386 ff. Vgl. auch: Gunnar Thiele, *Geschichte der preußischen Lehrerseminare* (MGP, Bd. 62). Berlin 1938, S. 169 f.

¹³⁶ Vgl. auch Hans Richard Seemann, *Schulmeisterlehre und Seminarübungsschule als geschichtliche Formen berufspraktischer Lehrerbildung*. Phil. Diss. Göttingen 1961 (MS).

¹³⁷ Alle Bedingungen von Rochows in: ders., *Versuch eines Schulbuchs*, S. 8.

Kinder sollten damit nicht mehr je nach den Arbeitserfordernissen der Landwirtschaft, vor allem in der Zeit der Ernte, die Schule versäumen dürfen. Schließlich sollten die Kinder mindestens eine Stunde Unterricht am Tag erhalten, und die Haufen der Schüler sollten in Klassen eingeteilt werden, um sie alters- und wissensgemäß unterrichten zu können. Als letzte Bedingung erwähnte von Rochow den Bau zweckmäßiger Schulen, die den Unterricht der Kinder in zwei Stufen erst ermöglichten.

Wenn von Rochow bei allen Forderungen auch seine eigenen Schulen als Muster nahm, so galten die Bedingungen doch unabhängig von diesen, weil sie in den Systemzusammenhang jeglicher Schulreform gehörten. Eine Schulreform konnte deswegen nur dann erfolgreich sein, wenn alle Teile des Systems, die in einem unaufhebbaren Zusammenhang standen, den Anforderungen gemäß gleichmäßig verbessert wurden. Wurde nur auf einen Bestandteil verzichtet, so waren die Reformen davon erheblich betroffen. Was nützte ein neues Gebäude ohne einen qualifizierten Lehrer; ein qualifizierter Lehrer, der keine Möglichkeiten hatte, seinen Unterricht in einem adäquaten Gebäude abzuhalten, dem die Kinder mehrfach im Jahr über Wochen hinaus aus der Schule blieben und alles Gelernte wieder vergaßen?

Bei der alten Kirchengemeindeschule schienen diese Hindernisse nicht so beeinflussend zu sein, da der Unterricht in ihr in rotierender Form geschah und es nicht darauf ankam, ob ein Kind regelmäßig am Unterricht teilnahm, da die Stoffe so oft wiederholt wurden, daß es irgendwann in den Schuljahren sein Teil schon bekam. Bei dem neuen Unterricht jedoch baute eines auf dem anderen auf. Hier wirkte ein Fehlen viel gravierender, da es dem Kind die Möglichkeit nahm, den Unterricht seiner Stufe voll und ganz zu verfolgen. Pädagogischer Inhalt, Unterrichtsstoffe, Methoden und Unterrichtsorganisation und auch die äußeren Schulstrukturen standen nunmehr in enger Verzahnung.

Die in den Rochowschen Schulen immer differenzierter werdenden Teile des Systems Volksschule waren bei allem mehr Varianten eines ursprünglich aus wenigen Teilen bestehenden Systems als eigentliche Innovationen. Selbst die jüngere Volksschulentwicklung ließe sich auf wenige, schon bei von Rochow vorhandene Systembedingungen reduzieren. So kreisen auch bei von Rochow alle Schriften immer wieder um die Frage, welches die gerade zeitgemäßeste Form der Interpretation der eigenen Schulvorstellungen war, wobei immer auf Gegenreaktionen in der „Öffentlichkeit“ eingegangen wurde. Dies muß bei der Analyse der Schriften immer beachtet werden.

6. Einzelfragen der Elementarschulreform

Wie seinem Akademievortrag entnommen werden kann, suchte der Minister von Zedlitz seinerseits gleichfalls nach den Zielen und nach den Bedingungen für die neue Volksschule. Wie im höheren Schulwesen so korrespondierte er auch in den Fragen des niederen Schulwesens mit den

Fachleuten, insbesondere mit denen, die praktische Erfahrungen hatten gewinnen können. Häufig war von Zedlitz deswegen in Reckahn zu Gast, um sich die Erfolge selber anzuschauen und kritische Fragen an den Reformator von Rochow zu stellen. Die Korrespondenz ergänzte, wie im folgenden kurz angedeutet, dieses intensive Suchen nach praktikablen Vorschlägen.

Schon zu Beginn des „Gesprächs“ mit von Rochow, seit dem Januar 1773, ging es dem Minister um die Hilfe bei der Entscheidung, wie die Zinsen eines Kapitals von 100 000 Talern, das vom König zur Verbesserung der „Salarien des Dorfschulmeisters in der Kurmark“ ausgesetzt worden war, verwendet werden sollten. Von Rochow meinte in seiner Antwort, daß mit dem Geld nicht viel ausgerichtet werden könne, da bei einem Zinsfuß von 5% nur 5000 Taler zusammenkommen würden. „Sollten hiervon alle Schulmeister, deren leicht etliche Tausend in der Kurmark sind, etwas haben, so ist keinem geholfen.“¹³⁸

Sollte nicht daran gedacht werden, nur die am geringsten Besoldeten zu verbessern, und auch erwogen werden, zwei Dörfer und ihre Schulen zusammenzulegen? Wäre es nicht überhaupt besser, wenn jeder Lehrer mindestens 200 Taler Einkommen habe, die durch derartige Zusammenlegung von Schulstellen aufzubringen seien? Sollten nicht die untauglichen Lehrer emeritiert werden, um besser qualifizierte anzustellen? Denn nur bei der Erörterung aller Bedingungen könne in einem Kreise oder Distrikt „eine Revolution zum Besten des Nationalverstandes“ gemacht werden¹³⁹. Doch müßte dann auch erwogen werden, die „mehr oder minder orthodoxen Köpfe der Landgeistlichen, Superintendenten etc. etc.“, die noch nicht aufgeklärt seien, von der Aufsicht über die Lehrer auszuscheiden.

Von Rochow schlug vor, die besser ausgebildeten Lehrer vom Militärdienst zu befreien und schließlich das Schulgeld für den Landmann abzuschaffen, um auch dem armen Mann zu ermöglichen, die Kinder in die Schule zu schicken. Hierbei könne überlegt werden, das Schulgeld nur von den Reicheren zahlen zu lassen, und die, die sich selbst als arm bezeichneten, davon zu befreien. An eine Erhöhung der Abgaben des Landmannes sei nicht zu denken, denn dadurch würde die „schwache Bevölkerung noch schwächer“ gemacht.

¹³⁸ Vgl. Zedlitz an Rochow vom 23. Febr. 1773 und die Antwort von Rochows vom 27. Febr. In: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 38 ff., 40 ff.

¹³⁹ Rochow an Zedlitz vom 24. Jan. 1773, ebd. S. 36. Der Begriff „Nation“ hat bei von Rochow schon eine außerordentliche Bedeutung gewonnen. Er zielt auf den „Staat“ Preußen. Auch von Zedlitz benutzt ihn in dieser Wendung, wenn er in seinem Brief vom 23. Febr. 1773, ebd. S. 38, von der Nation der Sachsen spricht. Damit wird das ältere Verständnis, wie es z. B. in der Formel vom Hl. Römischen Reich Deutscher Nation zum Ausdruck kommt, bereits zu dieser Zeit von den Reformatoren des preußischen Schulwesens abgelöst und verengt. Daneben bleibt jedoch auch der die ganze deutsche Nation umfassende Begriff bei den Gebildeten bestehen. Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 202 ff., 433 f.

Ein „Schulimpost“ würde nicht viel erbringen, zumal für eine generelle Verbesserung in der Kurmark ein Betrag von 500 000 Talern ausgeworfen werden müsse, wovon die Hälfte, „als mit Industrie auf den höchsten und sichersten jährlichen Ertrag zu treibendes Kapital“ zur besseren Besoldung der Lehrer und die andere Hälfte für Schulbauten zu verwenden wäre. Eine solche Summe könne doch vom Monarchen erbeten werden, zumal dieses Geld die Glückseligkeit der Menschen verbessern helfe, denn es sei wohl durch die „Staatsrechnkunst“ erwiesen, daß die Verzinsung dieses Kapitals außerordentlich hoch sein würde, wobei sich von Rochow auf Johann August Schlettwein und dessen Kalkulationen be-rief¹⁴⁰.

Mochte von Rochow auch durch seine Schulen beweisen, wie einfach es war, die Armut auf dem Lande durch bessere Schulen zu bekämpfen, so standen die Verwalter bei der Verwirklichung der Einsicht, daß sich Investitionen in das Bildungswesen auf Dauer gesehen wirksam verzinsten, doch großen Schwierigkeiten gegenüber. Zu weit entfernt lag noch der Gedanke, die Schulen als Staatsanstalten zu betrachten, waren sie doch immer noch Hilfsinstitutionen des „ganzen Hauses“. Selbst das Allgemeine Landrecht, einige Jahre später, kannte noch keine Schulpflicht, sondern höchstens eine Erziehungspflicht, die dem Hausvater innerhalb seiner Gewalt über die Hausinsassen aufgetragen wurden¹⁴¹. Deswegen schien es nur recht, wenn nach dem Generallandschulreglement das Schulgeld den Großteil der Stelleneinkünfte des Lehrers ausmachte, denn wer die Schule benutzte und damit nicht allein für seine Kinder sorgen konnte, der sollte auch Schulgeld zahlen. Die vermögenden Bürger hielten sich ohnehin einen Privatlehrer und hatten kein Verständnis für die Ambitionen eines Gutsherrn, „Freischulen“ einzurichten.

Jegliche Verbesserung der Schulen hing aber, wie von Rochow selbst erfahren hatte, von der finanziellen Ausstattung einer Schule ab. Erst mußte die Subsistenzbasis des Lehrers verbessert, die Attraktivität einer Stelle auf dem Lande einer in der Stadt vergleichbar gemacht, dann erst konnte gehofft werden, einen guten Lehrer zu finden. Dieser nun konnte hauptamtlich tätig werden, wenn er von seinem Einkommen das ganze Jahr leben konnte, und das hieß, daß die Kinder ganzjährig beschult werden mußten. Das Abgehen vom Schulgeld ermöglichte die Aufhebung der inneren Trennung in der Schule nach Schulgeldabteilungen innerhalb der einklassigen Schulen, da nach dem Generallandschulreglement für

¹⁴⁰ Alle Überlegungen in: Rochow an Zedlitz vom 24. Jan. 1773, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 34 ff. Gemeint war von Johann August Schlettwein die Schrift: Wichtigste Angelegenheit für das ganze Publikum. Karlsruhe 1772.

¹⁴¹ Vgl. dazu die entsprechenden Teile des ALR im Familien- und Schulrecht in: A[?]. J[?]. Mannkopf (Bearb.), Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten usw. Bd. 3, Berlin 1837, S. 172 ff. und Bd. 5, Berlin 1838, S. 536 ff. Die Einzelheiten sind im Abschnitt über das Allgemeine Landrecht und das Elternrecht auf Erziehung näher interpretiert.

Lesekinder weniger Schulgeld als für Schreibkinder und noch weniger als für Rechenkinder bezahlt werden mußte¹⁴².

Durch die Umstellung der Finanzierungsbasis der Landschule wurden die Kinder erst einmal gleichberechtigt in ihrem Anspruch auf schulische Leistungen. Ein weiterer Effekt war, daß der Lehrer, wenn er durch eine Besoldung sichergestellt war, von dem Einfluß der Eltern unabhängiger wurde und damit die Schule aus ihrer Anhängselfunktion an die Familie langsam in eine öffentliche, autonome Einrichtung überführen konnte. Der Hinweis von Rochows auf die Wichtigkeit der Einrichtung einer qualifizierten Schulaufsicht ging in dieselbe Richtung der Autonomisierung der Schule von Eltern- und Kircheneinfluß.

Eine weitere wichtige Notwendigkeit war, die Kinder auch aus ihren Abhängigkeiten im Arbeitsalltag zu befreien und ihre Eltern von den Bürden des Schulgelds zu entlasten, damit der Schulbesuch dann verpflichtend gemacht werden konnte. Das hieß aber, ein völlig neues Steuersystem entwickeln, das vermögens- und einkommensabhängig war. Nur so konnten die Nahrungsgrundlagen der Familien der städtischen und ländlichen Unterschichten und auch der Bauern und Handwerker zumindest in gleicher Höhe wie vor einer Neuregelung der Verteilung der Schullasten belassen werden. Da zwischen den Gemeinden andererseits ein krasser Unterschied in den Vermögensstrukturen bestand, mußte zu gleicher Zeit ein gesamtstaatlicher Vermögensausgleich oder besser eine Umschichtung der Abgaben eingeführt werden, um den Schulen überall gleiche Bedingungen zu ermöglichen. Die Schulfinanzierung war jedenfalls aus den künftigen Reformen im Innern nicht mehr wegzudenken.

Dies wurde schon von Rochow klar, auch wenn er sich mit einigen Hinweisen zufrieden gab, da seine Schuleinrichtung nur seinen eigenen Herrschaftsbezirk umfaßte. Auf seinen Gütern hatte sich der unlösbare Zusammenhang zwischen Wirtschaftsform, Erhebung der Abgaben und Sozialfeld zuerst gezeigt; zugleich auch die Wandlung im Denken über Schulausgaben, die darin bestand, die Investitionen nicht mehr ausschließlich als Kosten zu empfinden, sondern als Investitionen auf die Zukunft mit reichen Ertragsmöglichkeiten. Die Diskrepanz zwischen beiden Denkansätzen wurde anschaulich an der Relation der 500 000 Rtlr. Sofortinvestitionen, wie sie von Rochow aufgrund seiner Erfahrungen schätzte, und den 5000 Rtlr., die von Zedlitz zur Verfügung standen. In der folgenden Antwort verringerte sich diese Summe durch die Annahme eines geringeren Zinssatzes noch auf 4000 Rtlr.: damit war die Ausgangsbasis der Reform der niederen Schulen für den Minister denkbar ungünstig¹⁴³.

¹⁴² Vgl. GLSchR von 1763, § 7. Abdruck bei: Froese/Krawietz, Schulgesetzgebung, S. 108.

¹⁴³ Zedlitz an Rochow vom 23. Febr. 1773, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 39. Zedlitz sah selbst ein, daß er mit diesem Betrag nur einigen Lehrern helfen konnte. Er überlegte, ob er nicht die Schullasten eines Dorfes nach der Hufenzahl verteilen sollte, ohne danach zu fragen, ob der Eigentümer auch Kinder in der Schule

Ohne an seinem Auftrag zu verzweifeln, nahm von Zedlitz ganz pragmatisch die Position der zur Verfügung stehenden Mittel ein und hielt es für sinnvoll, wenn mit diesem Geld einige Stellen verbessert würden. Denn gegen alle anderen Pläne wie „Lotterie“, oder „Aktien“ für die Beschaffung der Bildungsinvestitionen hatte er eine „Abscheu“. Er wollte sich „die Schulverbesserungs-Anstalten nicht gern mit diesem Mehltau unseres Zeitalters vergiften lassen“¹⁴⁴.

Die Geschichte der in den folgenden Jahren durchgeführten Verbesserungen von niederen Schulen durch die Verwaltung ist deswegen die Geschichte einzelner „Gnadenschulstellen“, auf denen ein „königlicher“ Lehrer versuchte die Schulreform nach dem Muster Rochowscher Anstalten durchzusetzen und für die Schulen der Nachbarschaft fruchtbar zu machen. Alle anderen Überlegungen, die Schullasten in veränderter Weise, etwa nach dem Hufenfuß, aufzubringen und die Zahl der Kinder jeweils zu berücksichtigen, blieben Projekte¹⁴⁵. Die Schule überhaupt als Last aller anzusehen, wurde kaum noch diskutiert.

Zedlitz konnte bis zur Entwicklung eines Gesamtschulplans nur die Politik der kleinen Schritte anwenden und je nach Dringlichkeit einmal hier und einmal dort Veränderungen in Gang setzen. Auf den Plan, sächsische Schulmeister zu importieren, wie es Friedrich II. vorschlug, reagierte auch von Rochow mit Entsetzen, denn: „Widriger Accent, verwöhnte weichliche Lebensart, Orthodoxie, das ist nur Pünktlichkeit in der Form, nicht im Wesentlichen etc. sind, leider! die charakteristischen Züge dieser Nation, und am Ende noch immer keine patriotische Wärme für unsern Staat!“¹⁴⁶ Da es aber ein Wunsch des Königs war, wurde der Plan zunächst weiterverfolgt¹⁴⁷. Doch machte in der Tat das Sprachproblem diesen Versuch hinfällig. Noch in späteren Jahren verhinderten die lokalen Dialekte, die der Lehrer beherrschen mußte, um dann den hochdeutschen Unterricht durchzusetzen, die einfache Versetzung von Lehrern von einem in einen anderen Landesteil. Darüber hinaus mußte der Lehrer in einem vertrauensvollen Verhältnis zur jeweiligen Dorfbevölkerung stehen, um überhaupt Erfolge zu haben.

Mit den Seminaren ging es nur mühsam voran, da von Zedlitz hier auf den guten Willen der Gelehrten angewiesen war. Während in Halber-

hatte. Schließlich würde jeder, z. B. durch besseres Gesinde, von der Schule „profitieren“. Damit wäre die Schule zur verpflichtenden öffentlichen Einrichtung geworden. Doch blieb dieses nur eine Idee des Ministers. Das ALR übernahm im Teil II Titel 12, § 29 jedoch die Vorstellung und forderte: „Wo keine Stiftungen für die gemeinen Schulen vorhanden sind, liegt die Unterhaltung der Lehrer den sämtlichen Hausvätern jedes Orts, ohne Unterschied, ob sie Kinder haben, oder nicht, und ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses ob.“ Gleiches bestimmte § 34 für die Schulgebäude, doch galt das ALR insgesamt als subsidiäres Recht und ließ damit auch die Form der Schulgeldzahlung weiterbestehen.

¹⁴⁴ Ebd. S. 39.

¹⁴⁵ Vgl. Anm. 143.

¹⁴⁶ Rochow an Zedlitz vom 20. Jan. 1773, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 33.

¹⁴⁷ Vgl. Vollmer, Volksschulpolitik, S. 141 f.

stadt die Entwicklung zufriedenstellend verlief und die Lehrer brauchbar waren, stieß die Heckersche Anstalt in Berlin auf die Kritik des Ministers. Sie erfüllte nicht die Bedingungen, die er in einem Brief vom 6. Mai 1779 stellte: ein Seminar dürfe nicht an eine größere Anstalt angegliedert sein und nicht in einer größeren Stadt liegen. „Es muß nicht sowohl auf das Endoctrinieren der angehenden Pädagogen angelegt, sondern hauptsächlich dahin gesehen werden, daß der Pädagoge sieht und selbst versucht, wie man den jungen Leuten die Begriffe abfragt und berichtigt, weil der Landmann nur in seiner Sphäre bleiben, folglich nicht Schulweisheit einsaugen, sondern seinen Verstand auf die Gegenstände um ihn anwenden soll. Es muß also kein Gelehrter von Metier die Direktion haben.“¹⁴⁸

Der Praktiker hatte hier Vorrang vor dem Gelehrten; bis in die Gegenwart wurde im Seminarwesen danach gehandelt. Das Seminar der Realschule in Berlin entsprach nicht dem Wünschbaren. Zedlitz schrieb: „Ich habe vor kurzem das hiesige Schulmeister Seminarium bei der Realschule revidieren lassen, und mir graut schon vor dem Bericht, dessen Data mir Herr Teller vorläufig angezeigt hat. Ein paar niederschlagende Pulver nehme ich ein, ehe ich ihn lesen, und darauf dekretieren werde. Ich habe es erst kürzlich im Konsistorium repliciert, daß wir uns allerdings strafbar machen, wenn wir dergleichen Sudeleien dulden; denn gewiß ist kein Unterricht und kein Seminarium weit besser, als verkehrter.“¹⁴⁹

Da andererseits das Seminar in Halberstadt nur wenige Absolventen produzierte, konnte von Zedlitz 8 bis 9 Schulstellen verbessern und diese Lehrer immerhin mit einem Gehalt von 100 bis 120 Talern versehen. Im Städtchen Joachimsthal, in den Dörfern Rixdorf, Marzahn, Friedrichshagen (hier unter direkter Aufsicht des Ministers, gewissermaßen als sein eigenes Experiment), Krahne (zur Herrschaft von Rochows gehörig), Lehmin, Gohlitz und Damsdorf, alle in der Kurmark, fingen diese Lehrer die ihre Kräfte übersteigende Reform des Schulwesens an.¹⁵⁰

Die relativ gute Dotierung der Stellen ermöglichte, diese Schulen nunmehr als „Freischulen“ anzulegen. Doch gab es selbst bei diesen Stellen

¹⁴⁸ Zedlitz an Rochow vom 6. Mai 1779, in Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 225 ff.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Vgl. dazu die Briefe: Zedlitz an Rochow vom 23. Sept. 1773 und vom 6. Nov. 1773. In: ebd. S. 46 ff., 49 f. Über Einzelheiten der Dotation vgl.: Vollmer, Volksschulpolitik, S. 145 ff. Zedlitz hatte er den Vorschlag einer Gehaltsverbesserung für viele gering bezahlte Lehrer gemacht, was Friedrich II. ablehnte. Damit schien auch der Plan eines Imports von Lehrern aus Sachsen hinfällig, denn von Zedlitz verfügte über eine ausreichende Zahl entweder bei von Rochow oder in Halberstadt gut ausgebildeter Lehrer. Der Respekt Friedrichs II. vor dieser Reform hielt jedoch nicht lange, denn einer der angesetzten Lehrer, derjenige in Friedrichshagen auf dem Gute von Zedlitz, wurde schon bald durch einen Invaliden ersetzt. Ebd. S. 230 f., S. 218 ff. weitere Einzelheiten über die Problematik der Anstellung von Invaliden im Schuldienst. Vgl. auch: Lamotte, Practische Beyträge, 3. Teil 1785 S. 571 ff. und 4. Teil S. 1 ff., über die Versorgung der Invaliden.

immer wieder bürokratische Schwierigkeiten, weil z.B. das Geld aus der Kasse, die vom Generaldirektorium verwaltet wurde, ausblieb, oder die Summe wie bei dem Lehrer Bruns in Reckahn nicht ausreichte¹⁵¹.

Die weite Ausbreitung aller Ideen unterblieb jedoch, weil die Geistlichen gegen die neue Schule zu Felde zogen und in dem Abbau der dominierenden Stellung der religiösen Unterweisung im Vergleich zu den älteren Kirchengemeindeschulen die Verdrängung der Religion als beschlossen ansahen. Rochows Religionsunterricht, der auf „die natürliche Erkenntnis Gottes und allgemeine christliche Tugend“ gerichtet war¹⁵², hatte auch eher den Charakter einer überkonfessionellen als den einer dogmatischen Unterweisung. Wie viele Schulmänner der Zeit, hielt er dies für ausreichend, um die religiösen Fundamente des Staates zu sichern. Die Geistlichen konnten den Religionsunterricht durch besondere Unterweisungen überdies noch ergänzen, doch wurden die Bedenken der konservativen unter ihnen dadurch nicht ausgeräumt, im Gegenteil, sie versammelten sich bereits zur Gegenaufklärung und wollten es sich nicht gefallen lassen, aus der Schule mehr oder weniger hinausgedrängt zu werden¹⁵³.

Ohnehin wurde schon durch die ersten Maßnahmen des Ministers deutlich, daß in Zukunft die weltliche und die religiöse Lehre miteinander in Konkurrenz treten würde und daß der Lehrer durch die Verbesserung seiner Ausbildung und die Anhebung seiner Besoldung standesmäßig aufgewertet wurde. Im Extremfall wurde dem Prediger erstmalig ein „Konkurrent“ verschafft, und dessen bis dahin unangefochtene Stellung im Sozialgefüge einer Gemeinde bedroht, denn der „königliche“ Schullehrer auf einer Dotationsschulstelle war unabhängiger. Er brauchte keine Küsterdienste mehr zu verrichten, weil er nicht mehr von der Kirchengemeinde, sondern aus den königlichen Kassen bezahlt wurde.

Das alte Denken, daß der Pfarrer der eigentliche „Schulherr“ und der Lehrerküster sein „Schirrvogt“ sei¹⁵⁴, erhielt einen empfindlichen Stoß, den die orthodoxeren Vertreter der Kirche in ihrem Anspruch auf völlige Interpretation der Weltverhältnisse durch das Wort Gottes nicht unerwidert sein lassen konnten¹⁵⁵. Die Herrschaft der Kirche über die Schule

¹⁵¹ Vgl. Rochow an Zedlitz vom 26. Dez. 1773, in: ebd. S. 50.

¹⁵² Rochow an Zedlitz vom 27. Febr. 1773, in: ebd. S. 41. Über seine religiösen Ansichten und die Konsequenzen für die Erziehung vgl.: Rochow an seine Lehrer. Als Ms. gedruckt. Vom 6. Mai 1776, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd 4 S. 143 ff. Gleichfalls die im Briefwechsel enthaltenen Gedanken gegenüber dem OKonsR Silberschlag u. a.

¹⁵³ Vgl. dazu den Abschnitt über das Regiment Woellners und das Religionsedikt.

¹⁵⁴ Vgl. dazu: Roeßler, Entstehung, S. 63.

¹⁵⁵ Vgl. dazu die Anmerkungen des OKonsR Silberschlag in der Anlage seines Schreibens vom 14. Nov. 1774 an von Rochow. Sie zeigen, daß zwischen der Heilserwartung von Rochows und derjenigen des konservativ-orthodoxen Konsistorialrats ein erheblicher Unterschied bestand. Für Silberschlag gab es einzig und allein die Versöhnung mit Christus im Glauben, und von daher wurden die Unterrichtsinhalte bestimmt. Rochow sah den Menschen dagegen mehr in seinen irdischen Aufgaben. Der Gegensatz zwischen lutherischer und reformierter Auffassung von dem Sinn der Schule

würde mehr und mehr zur unabänderlichen Doktrin wider alle praktischen Erfahrungen und Sachgesetzmäßigkeiten. Wenn die Geistlichkeit dann noch anfang, wider die neuen Schulbücher zu lehren, und ihre Vorrangstellung dazu benutzte, die für das Staatswohl notwendigen Neuerungen abzuwehren, wird der Ausspruch des Ministers verständlich: „Könnte man alle Bierlummel aus dem Chorrock peitschen, so hätten wir gewiß bessere Schulen; denn fast ist es durchgängig wahr, wo der Prediger recht gut ist, da ist auch die Dorfschule im Verhältniß besser; und ist der Prediger auch so, wie er ist, so muß er doch wenigstens sorgen, daß eine vorgeschriebene Ordnung, auf deren Beachtung der Departementsminister selbst vigiliert, beobachtet werde, damit er nicht in Verachtung kommt.“¹⁵⁶

So bedeutsam im einzelnen die Zedlitzschen Äußerungen auch sind, weil sie ihn in den Ruf eines radikalen Aufklärers setzten¹⁵⁷, so unerheblich waren die Erfolge seiner Schulreformen gemessen an dem Umfang der Probleme überhaupt. Allein die Verbesserung der 1774 in der Kurmark Brandenburg vorhandenen Schulstellen auf das Mindesteinkommen von 120 Talern hätte nichts weniger als 128 280 Tlr. gekostet¹⁵⁸. Insgesamt gab es hier 1760 Stellen, von denen weitaus die Mehrzahl nur über ein Einkommen von unter 50 Rtlr. verfügte. Und in dieser Summe waren noch keinerlei Aufwendungen für den dringend nötigen Schulbau und die Einrichtung und Reparatur vorhandener Schulen enthalten. Hinzu kam, daß die meisten der Schulen nicht einmal königlichen Patronats waren

war damit offengelegt. „Ziel des lutherischen Heilsweges ... ist die Heiligung. Das ist das völlige Eingehen in Gott, das absolute Sündlossein ... Der Mensch ist Sünder ... Tod ist der Sold der Sünde.“ Ziel des reformierten Weges ist „die Bewährung des Glaubens in der Welt, die sittliche Bewährung der von aller Schuld befreienden, erlösenden Wiedergeburt durch die gnädige Tat Gottes“. Aus beiden Ansichten lassen sich grundlegend verschiedene Schulauffassungen entwickeln. Vgl. dazu: Heinrich Waag, Deutsche Lehrerschaft und deutsche Kirche. (Erziehungsgeschichtliche Untersuchungen, Bd. 5) Leipzig 1935, hier zitiert S. 14 ff.

¹⁵⁶ Zedlitz an Rochow vom 26. Dez. 1773, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 52.

¹⁵⁷ Vgl. Philippson, Geschichte, S. 45. Zedlitz scheint jedoch nicht aufklärerischer gewesen zu sein, als seine Gesprächspartner in der Berliner Aufklärung es waren.

¹⁵⁸ Berechnet nach einer im Jahre 1774 angestellten Erhebung. In diesem Jahre gab es in der Kurmark Brandenburg 1760 Stellen an niederen Schulen. Diese waren dotiert:

49 mit über 100 Tlr.	164 mit 40—50 Tlr.
33 mit 90—100 Tlr.	185 mit 30—40 Tlr.
47 mit 80—90 Tlr.	250 mit 20—30 Tlr.
64 mit 70—80 Tlr.	301 mit 10—20 Tlr.
77 mit 60—70 Tlr.	184 mit 5—10 Tlr.
132 mit 50—60 Tlr.	111 bis 5 Tlr.

Die gering dotierten Stellen waren vielfach Einkommen von Winterschulmeistern. Sollten alle Stellen auf 120 Tlr. angehoben werden, so wären jährlich 128 280 Tlr. nötig gewesen. (Die angegebenen Einkommen an barem Geld sind Jahreseinkommen, zu ihnen müßten noch die Natural- und sonstigen Leistungen hinzugerechnet werden.) Angaben nach: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 3 S. 12.

und erst einmal Wege gefunden werden mußten, in die Herrschaftsgewalt der Patrone einzudringen. Wie sollten dann aber die zumeist adeligen Gutsbesitzer von der Dringlichkeit der Schulverbesserung im Interesse des allgemeinen Wohls überzeugt werden können?

Je tiefer von Zedlitz mit Hilfe von Rochows und anderer Schulmänner in die Materien des Schul- und Erziehungsfeldes eindrang, um so komplizierter wurden die zu verändernden Strukturen altständischer Prägung und um so unwahrscheinlicher wurde das Vorhaben, die nötige Schulreform durchzusetzen. Mit Verboten allein oder mit neuen Schuledikten kam man jedoch nicht weiter, das hatte zuletzt die Reform des Generallandschulreglements deutlich gezeigt¹⁵⁹. Die Schulentwicklung konnte in einem schrittweisen Prozeß nur gleichzeitig mit der Entwicklung des Landes vorangetrieben werden. Zwar hätte z.B. das Hüten des Viehs durch Schulkinder verboten werden können, doch hätte sich solange niemand darum gekümmert, als nicht das Hüten selbst überflüssig geworden wäre oder genügend billige Arbeitskräfte für diese Tätigkeit bereitstanden. Daß dieser Ablösungsprozeß bis in das 20. Jahrhundert dauerte, sei nur nebenbei bemerkt¹⁶⁰.

Ein schrittweises Vorgehen bei der Schulreform war auch deswegen erforderlich, weil die Eltern selbst erst einmal zum richtigen Nachdenken über die Schule kommen mußten und den Sinn der Einrichtung zu begreifen hatten, sonst sahen sie in den Reformen nur eine versteckte Erhöhung ihrer Belastungen¹⁶¹. Auch das Prinzip der schulgeldfreien Einrichtung mußte erst erprobt werden, denn es gab erhebliche Widerstände gegen die kostenfreien Einrichtungen, weil sie die Unterschiede auf dem Lande in der Hierarchie eines Dorfes verwischten. So meinte das kurmärkische Konsistorium in einem Bericht des Jahres 1799: „Der gemeine Mann und vornehmlich der Bauer ist nun einmal geneigt, nur das zu schätzen, was ihn etwas kostet“¹⁶², d. h. er mußte an den Einrichtungen nach alter Sitte und Gewohnheit beteiligt werden, wenn sie nicht außerhalb seines Respekts

¹⁵⁹ Vgl. dazu: Vollmer, Volksschulpolitik, S. 123.

¹⁶⁰ Zedlitz bemerkte am 16. April 1773 an von Rochow dazu: „Alle Verordnungen der Collegiorum sind nicht vermögend, die Hirten, besonders die dieses Amt verrichtenden Kinder auch nur in die sonntägigen Wiederholungsstunden zu treiben, ehe nicht ein Mittel gefunden wird, diesem Bedürfnis des Landmanns abzuhelpen. Auch des Sonntags muß sein Vieh gehütet und sein Kind gewartet werden; in der Mittagstunde, wenn das Vieh im Stall, die Hausfrau zu Hause ist könnten vielleicht Sonn- und Wochentags diese Art hütende Kinder zur Schule gehalten werden; aber dann blieben doch noch allerlei Lokalhindernisse, die vielleicht auch durch Provincial-Collegia, durch Kreis-Inspectores nicht einmal specifique ja individuel genug bestimmt und remediirt werden könnten; allgemein könnten nur die Hauptideen generisch angegeben werden.“

¹⁶¹ Vgl. dazu: Heinemann/Rüter, Projekt. Hier konnten für die Grafschaft Mark ausführlich die Widerstände in allen Bevölkerungsteilen gegenüber einer Schulreform belegt werden.

¹⁶² Be des KurmKons vom 18. Juli 1799 an das OSK. In: Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens. Bd. 1. Berlin 1800, S. 12 ff., hier S. 23.

liegen sollten¹⁶³. Die vermögenden Schichten wollten ihre Kinder auch nicht ohne weiteres zusammen mit denjenigen der Unterschichten in eine Schule schicken.

Wie die Reformen der höheren Schulen tief in die bis dahin bestehenden Ordnungen und Selbstverständnisse des gelehrten Schulwesens eingriffen, so hatten also auch die wenigen, praktisch erfolgreichen Ansätze der Reform in den niederen Schulen das Ergebnis weitreichender Sekundärwirkungen in der ländlichen Sozialordnung. Solange die neuen Schulen nur von einzelnen Reformern getragen wurden, standen sie immer in der Gefahr, wieder von der Tradition überwuchert zu werden. Sehr einfache Gründe ließen so oftmals einen Ansatz scheitern, z.B. wenn ein Lehrer wegen seiner Körpergröße eines Tages zum Militär gezogen wurde. Da Ersatz nicht vorhanden war, ging es im alten Schlandrian weiter¹⁶⁴.

Die Schwierigkeiten wuchsen dabei in allen Bereichen. So schrieb von Rochow an von Zedlitz z.B. über das Problem des Schulbesuchs: „Was finde ich für Strafen für die wenigen Eltern, die der Schulfreiheit ohngeachtet, ihre Kinder der Schule vorenthalten? Mein Satz ist: Kinder gehören dem Staat; der Staat will, daß sie erzogen werden, und in der Schule lesen, schreiben, rechnen und richtig denken lernen sollten. Die Schulzeit ist unersetzlich im folgenden Leben. Die Schule mit langen Unterbrechungen zu besuchen, heißt fast so viel, als sie gar nicht besuchen.“¹⁶⁵ Doch noch „gehörten“ die Kinder den Eltern, und der Staat konnte selbst nach den in Arbeit befindlichen Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts nur subsidiär an deren Stelle treten. Hier wurde die Akademie der Wissenschaften bemüht, um die Grenzen der väterlichen Gewalt und das Recht des Staates auf Erziehung erst einmal zu überdenken¹⁶⁶.

Die Probleme nahmen zu, je mehr die Konturen der neuen Volksschule sichtbar wurden. Daß die Reformer selbst diesen „Berg“ erkannten, machte von Rochow von Zedlitz deutlich, als es um die Berufung von Resewitz nach Kloster Berge ging. Von Rochow begrüßte die Absicht und schätzte den Erfolg von Resewitz dennoch skeptisch ein. Wenn ihn die „Magdeburgischen Liebhaber der Dunkelheit nicht müde machen, wenn er kommen ist, ein Feuer anzuzünden, und sehnlichst wünscht, daß es schon brennte, wenn ihm seine Kloster-Intriguen nicht seine Zeit rauben, oder

¹⁶³ Schule konnte in dieser Zeit von den Landbewohnern nicht anders als eine Gemeinwesenauflage verstanden werden. Darauf mußte jeder Reformator Rücksicht nehmen, wollte er seine Vorhaben durchbringen.

¹⁶⁵ Beispiel bei: Vollmer, Volksschulpolitik, S. 233 ff.

¹⁶⁶ Rochow an Zedlitz, o. D., in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 55.

¹⁶⁸ So hieß die Preisfrage des Jahres 1788: „Welches sind im Zustande der Natur die Gründe und die Grenzen der Gewalt der Eltern über ihre Kinder? Findet ein Unterschied zwischen den Rechten und der Mutter Statt, und worin besteht derselbe? Bis auf welchen Grad können Gesetze diese Macht ausdehnen oder einschränken?“ In: BM, Bd. 10 (1787) S. 96. Einzelheiten im Abschnitt über das ALR und das Elternrecht auf Erziehung.

mürrisch oder menschenfeindlich machen — so segne Gott von seinem Throne das Gute, was er stiften kann“. Dann jedoch meinte von Rochow (schon 1773): „Aber um die Erde von ihrer Stelle zu bringen, fordert schon Archimedes einen Platz außer ihr. Und mich dünkt, wer die Schulen bessern will, muß kein Schulmann, sondern ein rechtschaffener Staatsmann sein Es giebt keine Universal-Schulrezepte, sowenig es Universal-Arzneien oder Universal-Anschläge für alle Rittergüter und Domänen der ganzen Erde, oder Universal-Finanz- und Handlungs-Principia für alle Staaten giebt . . .“¹⁶⁷

Nach einem derartigen Universalrezept verlangte jedoch die im „System“ bereits vorweggedachte Schule des neuen Gemeinwesens. Das Potential, das in den Verbesserungen des Schulwesens für die allgemeine Entwicklung des Landes lag, mußte durch eine Reform aller vormodernen Schul- und Erziehungseinrichtungen freigesetzt werden. Wie im Armenwesen ein neues „System“ und die Anwendung des Prinzips der Heranziehung des einzelnen entsprechend seiner Arbeitskraft die Kosten senken konnte und gleichzeitig die Wirksamkeit der Einrichtungen durch ihren Resozialisierungseffekt erhöhte, so sollte auch durch die Schule die Nützlichkeit des einzelnen verbessert werden können. Eine verbesserte Nützlichkeit aller Klassen der Nation verhiess zugleich eine Verminderung der sozialen Probleme und die Förderung von Handel, Gewerbe, Industrie und Handwerk und damit ein besseres Funktionieren der Staatsmaschine.

Die pädagogischen Überlegungen der Schulmänner und -praktiker, ihre vielfältigen Hinweise auf die notwendigen organisatorischen Veränderungen gaben das Rüstzeug für die neuen Schulen in allen Bereichen, die Theorie der bürgerlichen Gesellschaft den Rahmen. Die Erziehung in den Schulen war als eine wesentliche Aufgabe zukünftiger Staatsverwaltung erkannt und in einer Vielzahl von einzelnen kleinen Experimenten erprobt worden. Die Rochowschen Versuche hatten dabei den Nachweis erbracht, daß die Umwandlung der Kirchengemeindeschulen zu Elementar- oder Volksschulen erhebliche Vorteile für alle brachte und durchführbar war¹⁶⁸, auch wenn an ihnen deutlich wurde, welche Schwierigkeiten

¹⁶⁷ Rochow an Zedlitz, o.D. (1775). In: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 86. Resewitz kam tatsächlich in schwere Bedrängnis. Er war im Alter völlig isoliert. Seine Anstalt wurde 1794 durch eine Kommission revidiert und im Jahre 1796 sein Nachfolger bestimmt. Immerhin war er zu dieser Zeit bereits 71 Jahre alt. Er behielt aber die Klosterverwaltung noch bis zum Jahre 1805. Ob er demnach, wie allgemein behauptet wird, allein Intrigen zum Opfer fiel, muß stark angezweifelt werden. Vgl. dazu Einzelheiten bei: Holstein, Kloster Berge; Schöbel, Resewitz.

¹⁶⁸ Vgl. dazu den außerordentlich positiven Bericht über die Gesittetheit der Kinder des Guts und den Erfolg der Gutswirtschaft in: Anton Friedrich Büsching, Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn unweit Brandenburg welche er vom dritten bis achten Junius 1775 gethan hat. 2. verm. Aufl. Frankfurt/Leipzig 1780, S. 252 ff. Aus dem Briefwechsel ergibt sich jedoch, daß von Rochow bei der Abfassung durch die Lieferung von Materialien und Antworten erheblich geholfen hat. Ob darunter der Vergleich gelitten hat, ist nicht ersichtlich. Gegen eine unrichtige Bewertung seiner

noch zu überwinden waren. Aber in Preußen ging niemand in der Verwaltung von perfekten Regelungen aus. Es genügte schon, wenn gewußt wurde, daß die Reformer sich auf dem richtigen Weg befanden, und daß die Umrisse künftiger Einrichtungen sichtbar wurden. Und was für den ländlichen Bereich galt, mußte auch für den städtischen wirksam sein: die Erziehung in den neuen Schulen war eine wesentliche Voraussetzung, um zu guten Staatsverhältnissen zu kommen und die Welt von Haus und Stand zu überwinden.

Experimente hätte sich von Rochow, wie er es im Jahre 1776 dem Minister gegenüber getan hatte, zur Wehr gesetzt. Vgl. dazu den Briefwechsel zwischen Rochow, Zedlitz u. a. In: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 170—179. Den Vorwurf, ein Schwärmer zu sein, wies von Rochow mit aller Entschiedenheit zurück. Er konnte jedoch nicht verhindern, daß seit dieser Zeit das Publikum seinen Schulen mißtrauisch gegenüberstand und befürchtete, daß hier aufsässige Bauern herangezogen wurden. Die Schulreform wurde damit bereits in dieser frühen Zeit „politisch“.

IV. Die Grundlegung des neuen Schulsystems und seiner Verwaltung

1. Die Gründung des Oberschulkollegiums

Bisher ist versucht worden, den Erfahrungshintergrund des Ministers von Zedlitz, den er nach den bisher vorliegenden Quellen gewinnen konnte, in mehrfachen Anläufen bereichsweise zu beschreiben. Deutlich wurde dabei, daß alle Einwirkungen auf die einzelnen, noch keineswegs unter staatlicher Oberaufsicht stehenden Institutionen des überkommenen Erziehungsfeldes von der Leitidee ausgingen, schulische Qualifizierung zum Nutzen der bürgerlichen Gesellschaft in die vom Monarchen und seiner Verwaltung vorgegebenen Zielsetzungen zu integrieren.

So diffus im einzelnen die Ansätze anfangs auch erscheinen mochten, weil sie noch nicht vollständig durch diese Leitvorstellung geprägt waren, so konturierte sich nach und nach doch ein Schulmodell. Die einzelnen Stadien dazu lassen sich an den jeweiligen Veröffentlichungen, sei es in der Form von Reskripten oder in der Form von Vorträgen, Schriften und erhaltenen Schriftwechseln in diesen Entwicklungszusammenhang bringen. An dessen Ende wiederum läßt sich das zusammenfassende Ausgangsprogramm für die zukünftige, staatlich verantwortete Schulentwicklung stellen, die im Jahre 1787 — wie bereits erwähnt — veröffentlichten „Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen“.

Diese „Vorschläge“ enthalten gewissermaßen die summa dessen, was in den vorangegangenen fünfzehn Jahren als Erfahrung gesammelt wurde. Den Mitdenkern in der Mittwochsgesellschaft waren sie ein Beweis für den Erfolg rationalen Denkens und — dies darf noch einmal wiederholt werden — ein „Muster für andere Länder“¹. Die Erörterungen selbst seien zur Zeit „vorzüglich der Gegenstand der Beschäftigung mehrerer Gelehrten“, und die Herausgeber des Schulorganisationsplanes meinten abschließend: „Wohl dem Lande, müssen wir wiederholen, wo Staatsmänner schon länger darüber nachgedacht haben, und wo Fürsten solche fruchtbare Ideen in Ausübung gebracht wissen wollen!“²

Die „Vorschläge“ selbst begannen mit der Grundsatzfeststellung: „Wenn das Schulwesen in hiesigen Landen auf einen guten Fuß kommen soll, so müssen Hauptveränderungen vorgenommen werden: I. in dessen Direktion, II. in der Einrichtung der Schulen selbst.“³ Mit diesen Worten gab es in Preußen erstmalig den Anspruch auf die Einrichtung einer Schul-

¹ Zedlitz, Vorschläge, S. 98.

² Ebd.

³ Ebd.

verwaltungsbehörde und zugleich den Anspruch auf die Lenkung des gesamten Schulwesens, wobei sich diese bis in die Inhalte des Schulunterrichts erstrecken sollte.

Zu der bisherigen Organisation der Aufsicht meinte der Minister: „Die Direktion hat zeither von der Willkühr des Staatsministers abgehangen, der das Departement hatte; und weder ein Rath noch andere Mitarbeiter sind ihm zu Hilfe gegeben worden.“⁴ Während das Generaldirektorium im Jahre 1782 in einer einzigen Provinzial-Kammer immerhin 37 höhere Staatsdiener und 107 Offizianten enthielt und sich diese Behörde insgesamt im Jahre 1804 aus 8 Ministern, 50 Geheimen Finanzräten und 70 Sekretären (bereits nach einem Schrumpfungsprozess) zusammensetzte⁵, waren die Schulsachen bislang immer in der Form der Einmannverwaltung bearbeitet worden. Zedlitz konnte seine sämtlichen Erfahrungen nur neben seinen anderen Amtsgeschäften sammeln; er allein zog die Konsequenzen aus ihnen und verhandelte mit dem Monarchen.

Die Komplexität der Materie verlangte aber nach Fachleuten und nach einer Auslagerung der bisherigen Verwaltung der Schulsachen aus dem Bereich der Konsistorialverwaltung und dieses bis in die Unterbehörden hinein. „Die ohne das schon sehr beschäftigten Konsistoria sind von der Lokalität und von bürgerlichen Gewerben selten hinlänglich unterrichtet, und können nicht den nöthigen Beistand leisten, und den gehörigen Nachdruck geben, noch aus ihrem Standpunkte das Ganze übersehen.“⁶ Ihr Interesse lag auf der Verwaltung der Kirchensachen nicht auf der Lösung von Fragen, die sich aus der Anwendung des Leitbildes allgemeiner, bürgerlicher Glückseligkeit auf die Schulen ergaben.

Die Form der zentralen Einmannverwaltung hatte den schwerwiegenden Nachteil, daß in ihr keine Kontinuität gebildet werden konnte. Daher sprach von Zedlitz von „Willkür“ in der Amtsführung. Denn: „Wenn ich sterbe oder abgehe, so muß mein Nachfolger sich alle Kenntnisse wieder sammeln, und die Zeit, die er dazu anwenden muß, ist fürs Ganze verloren; die Fehler, die er aus ermangelnder Kenntniß, so gut wie sein Vorgänger, machen wird, nicht gerechnet.“⁷

Während sich also in den anderen Verwaltungszweigen schon durchgesetzt hatte, daß die Verwaltung auf der Führung von Akten und umfassenden schriftlichen Vorgängen tradierfähig und kontinuierkeitsfördernd arbeitete, mußte der Chef des Schuldepartements sein Wissen mehr oder weniger aus eigener Anschauung bilden. Er kam gar nicht dazu, Akten anzulegen, und wenn, so waren diese mehr eine Ablage von Schriftstücken als ein gezielt eingesetztes Mittel rationaler Verwaltungsarbeit. Denn die Produktion von Schriftstücken diente längst nicht mehr als „Schreibwerk“, sondern der „Erinnerung“ für den Einzelfall oder die Gesamt-

⁴ Ebd. S. 99.

⁵ Zahlen für die Kammerverwaltung nach: Beyträge zur Finanzgelahrtheit. 2. Jg. (1787) S. 145 ff.; des GenDir nach: Stölzel, Rechtsverwaltung, Bd. 2 S. 363 ff.

⁶ Zedlitz, Vorschläge, S. 99.

⁷ Ebd.

fälle. „Etwas aktenkundig machen heißt, es in gewissem Sinne überhaupt erst existent machen“⁸, oder überspitzt formuliert: „was nicht in den Akten stehe, ist nicht in der Welt“⁹.

Zedlitz fehlte die Möglichkeit, eine Registratur zu bilden, die als Informationsbasis eine zweckrationale Verwaltungsführung erst ermöglichte. Der Schluß, daher eine eigenständige Behörde zu gründen, war damit auch nach den Grundsätzen damaliger Verwaltungsarbeit plausibel. „Hieraus folgt: daß ein Ober-Schulkollegium nöthig ist und daß dieses Kollegium aus mehrerlei Personen bestehen muß, damit die Erfahrungen, die Lokalkenntnisse und Einrichtungen nicht aussterben, und damit nicht einseitig, sondern nach geprüften und richtig befundenen Grundsätzen überall verfahren werde.“¹⁰

Wie bereits gezeigt worden ist, wurde die Forderung nach einer eigenständigen Schulbehörde auch in den Kreisen der Mittwochsgesellschaft entwickelt. Die dort praktizierten Umgangsformen kollegialer Diskussion und die Zusammensetzung der Gruppe aus einer Zahl unterschiedlicher Wissenshorizonte sollte auch dem Oberschulkollegium zugrundegelegt werden. Zedlitz forderte, daß die „immediate unter dem Landesherrn stehende“ Behörde als Kollegium „aus einigen des Schulwesens praktisch kundigen Männern, aus einem Mann, der mit ökonomischen und Weltkenntnissen Geschäfts-Erfahrenheit und Thätigkeit verbindet, und dann aus einem Mann bestehen, der nicht nur gelehrt und der Landesverfassung kundig, sondern auch in Rücksicht seiner Verhältnisse mit andern Dikasterien, im Stande ist, auf dem kürzesten Wege mit Finanz- und Kammerkollegien zu korrespondiren, die in Ansehung mehrerer Schulen sehr viel, und auch in Absicht der einzuführenden Industrie, konkurriren“¹¹.

Das Oberschulkollegium sollte damit in den allgemeinen Verwaltungsapparat eingepaßt werden, seinen Ort innerhalb der allgemeinen Ziele der Landesverwaltung einnehmen und als Vorzug die Stellung einer Immediatbehörde erhalten, damit in wesentlichen Fragen nur von dem Ergebnis der Verhandlungen zwischen leitendem Minister und König abhängen. Neben das Generaldirektorium als Behörde für die ökonomische Landesentwicklungspolitik trat das Oberschulkollegium nunmehr als für die geistig-kulturelle Landesentwicklung zuständige Parallelbehörde. Die Verbindung zwischen beiden Bereichen sollte durch einen Mann erfolgen, der von beiden Verwaltungszweigen Kenntnisse hatte und damit die Anforderungen des Kollegiums in die Verwaltungssprache von Finanz- oder Kammerverwaltung übersetzen konnte. Daß in dieser Konstruktion, so logisch durchdacht sie auch war, eine Konfliktstelle zwischen beiden

⁸ Heinrich Otto Meisner, *Archivalienkunde vom 16. Jahrhundert bis 1918*. Göttingen 1969, S. 44.

⁹ Ebd.

¹⁰ Zedlitz, *Vorschläge*, S. 99.

¹¹ Ebd. S. 99 f.

Verwaltungszweigen vorlag, stellte sich erst später heraus¹², zumal im Generaldirektorium zur Zeit der Veröffentlichung der „Vorschläge“ bereits Anweisungen an die Unterbehörden erteilt wurden, sich trotz fehlender Zuständigkeit, um die Sache der Schulentwicklung zu kümmern¹³.

Um Friedrich Wilhelm II. die Genehmigung des im Januar 1786 eingereichten Entwurfs zu erleichtern, hatte von Zedlitz auch Vorschläge für das Personal der neuen Behörde gemacht. Der Geheime Oberfinanzrat von Woellner, der als Günstling des Monarchen — wovon noch zu reden sein wird — einmal die Nachfolge von von Zedlitz antreten sollte, und der neu berufene Kanzler der Universität Halle, der Geheime Rat von Hoffmann¹⁴, waren als Verwaltungsfachleute ausgewählt worden. Die pädagogischen Belange sollten vertreten werden vom Rektor des Joachimsthalschen Gymnasiums, Kirchenrat Meierotto, vom Direktor der Züllichauer Schulanstalten, dem Konsistorialrat Steinbart in Frankfurt an der Oder, und schließlich von dem Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums zu Berlin, dem Oberkonsistorialrat Gedike. Neben diesen 5 Oberschulräten, von denen die Pädagogen alle zu bereits bewährten Mitstreitern des Ministers für eine bessere Schule gezählt werden können, war eine Stelle für einen Mann vorgesehen, der die allgemeinen Dienstgeschäfte als Sekretär, „Korrespondent“ und Registrator wahrnahm. Ihm sollten ein „Kanzellist“ und ein Bote beigegeben werden.

Auch über die Geschäftspflichten der Oberschulräte hatte von Zedlitz sich Gedanken gemacht. An die erste Stelle der Aufgaben setzte er das Recht der Aufsicht über alle Schulanstalten in der Monarchie. Durch Revisionen sollten nach und nach alle Schulen erfaßt und unter dauernder Beaufsichtigung gehalten werden, wozu er die nötigen Reisekosten in der Beilage angeführt hatte. An die zweite Stelle setzte er die Pflicht der Prüfung aller Pläne und Vorschläge für Schul- und Universitätsverbesserungen, womit deutlich wurde, daß das Oberschulkollegium auch die Aufsicht über die Universitäten beanspruchte. An dritter Stelle hieß es: „Daß es, es sei mediate durch Regierungen, Konsistoria usw. oder immediate, an die Schulanstalten, welchen Namen sie auch führen mögen, reskribire, sich ihre Etats vorlegen lasse, und zweckmäßige pädagogische und darauf sich beziehende ökonomische Einrichtungen treffe.“¹⁵ Dann wurde an vierter Stelle noch einmal die Pflicht zur Visitation entweder durch die Mitglieder des Kollegiums selbst oder durch Kommissare wiederholt.

¹² Vgl. hierzu: Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. S. 69 ff., 73 ff. In der Grafschaft Mark scheiterte eine von dem GenDir unterstützte Einrichtung eines Provinzialschulkollegiums 1801 an den Einwänden des OSK unter von Massow.

¹³ Eine frühe Anweisung ist in der Grafschaft Mark schon 1787 nachzuweisen, als der zuständige Provinzialminister von Heinitz die Kriegs- und Domänenkammer auf die Sache der Schulen aufmerksam machte, „wenngleich auch solches nicht zu ihrem sondern zum Ressort der Regierung gehöre“. Vgl. ebd. Teil II, Anm. 129.

¹⁴ Vgl. dazu Einzelheiten im Abschnitt über die Verstaatlichung der Universitäten.

¹⁵ Zedlitz, Vorschläge, S. 101.

Als weitere Aufgabe sah von Zedlitz das Recht vor, in den einzelnen Orten nach vorangegangener „Kommunikation“ mit den Kriegs- und Domänenkammern „die Arten von Arbeiten“ zu bestimmen, „womit die Schulkinder auf dem Lande oder in kleinen Stadtschulen, außer den eigentlichen Lehrstunden, nützlich beschäftigt werden müssen“. Das Oberschulkollegium wollte damit die Inhalte der Industrieerziehung je nach vorgesehener Absicht in der Landesentwicklung festlegen. Schließlich und damit an siebter Stelle sollte dem Oberschulkollegium das Recht der Prüfung aller Kandidaten des Schulamtes übertragen werden, wodurch keinerlei Eingriff in die bestehenden Patronatsrechte beabsichtigt sein sollte, denn: „Es kann ja nirgends ein Pfarrer oder Justitiarius oder Arzt angenommen werden, wenn solcher nicht von der Behörde geprüft ist. Soll man nur allein das Wohl der künftigen Generationen jedem Pfuscher Preis geben dürfen?“¹⁶

Mit dem ersten Teil seiner „Vorschläge“ hatte von Zedlitz den Zusammenhang zwischen den Bedingungen für eine ordnungsmäßig arbeitende Verwaltung und den vorangegangenen Überlegungen hergestellt. Der Staat, der — wie noch zu sehen sein wird — als gut funktionierende „Maschine“ gedacht war, mußte zunächst einmal das Verwaltungshandeln legitimieren und organisieren. Erst danach konnte geplant werden, die neuen Ziele der Erziehung zur bürgerlichen Gesellschaft in die nunmehr generell dem staatlichen Einfluß unterstellten Schulen hineinzubringen. Ob die Absichten dann zu realisieren waren, mußte wie in den anderen Bereichen der Landesverwaltung davon abhängen, wie geschickt die Verwalter die bestehenden und als weiterhin für rechtmäßig angesehenen vorhandenen Schulstrukturen in ihre Vorstellungen eines „Schulwesens“ einbauten. Der Hinweis darauf, daß die Patronatsrechte durch die neue Behörde nicht angetastet werden sollten, weil an ihnen die Finanzierung der einzelnen Anstalt hing, verweist deutlich auf diese Taktik innerhalb der Strategie zur Gesamtreform.

2. Die Instruktion des Oberschulkollegiums

Am 22. Februar 1787 wurde von Friedrich Wilhelm II. die Instruktion für das neue Oberschulkollegium unterzeichnet. Mit ihr glaubte von Zedlitz und mit ihm die Männer der Berliner Aufklärung einen großen Schritt auf dem Wege zur angestrebten Staatsbürgergesellschaft weitergekommen zu sein. Zunächst schien auch der Monarch in die Fußstapfen seines Onkels einzutreten und dessen Regierungsgrundsätze zu übernehmen, ja er schien sie zum allgemeinen Besten weiterentwickeln zu wollen, dadurch daß er die Verwaltung vereinfachte und so verhaßte Einrichtungen wie die Tabak- und Kaffeeregie aufhob¹⁷. Vor allem die Verminderung direkter

¹⁶ Ebd. S. 102.

¹⁷ Vgl. weitere Einzelheiten bei: Philippon, Geschichte, Kapitel: „Verheißungsvoller Beginn der neuen Regierung“, S. 92 ff. Friedrich Wilhelm II. ernannte eine Reihe

Eingriffe des Monarchen in die Verwaltung, die anfängliche Reduzierung der unter Friedrich II. so bedeutsamen Kabinettsregierung ließen die Reformer hoffen¹⁸.

Die kollegialische Behandlung der Angelegenheiten im Generaldirektorium, die durch die Instruktion vom 28. September 1786 angeordnet wurde¹⁹, fand sich in der Instruktion für das Oberschulkollegium wieder. Der Leitsatz der Instruktion für das Generaldirektorium, daß „dasselbe alle demselben anvertrauten Geschäfte mit völliger Eintracht und Übereinstimmung zu dem gemeinschaftlichen Besten des Staats und der Unterthanen, verwalten, und bey allen Einrichtungen und Anordnungen den Endzweck vor Augen haben und zu erreichen suchen soll, daß im Ganzen Seine Königl. Majestaet Nutzen und Interesse, mit der Wohlfahrt der Unterthanen befördert werden soll“²⁰, lag auch dem zu bildenden Oberschulkollegium zugrunde. „Bevölkerung und Gewerbe und Nahrung zum Unterhalt der Landes-Einwohner“ sollten auf den „möglichst hohen Punkt gebracht werden“²¹; die Staatswirtschaft zu fördern, lag damit im Interesse aller. Dazu wurde der alle Verwaltungstätigkeit kontrollierenden Oberrechnungskammer eine neue Instruktion gegeben²². Der König behielt sich die Genehmigung aller Ausgaben über 100 Tlr. vor²³. Im Dezember 1787 wurde die kollegialische Behandlung der Geschäfte auch im Justizdepartement eingeleitet²⁴. Das Militär wurde Anfang des neuen Jahres reformiert²⁵. Im März 1788 wurde dann eine Kommission zur Entwerfung eines neuen Kantonreglements eingesetzt²⁶, von deren Tätigkeit noch zu berichten sein wird.

von Gelehrten wie Garve, Ramler, Selle, Engel, die sich für die Förderung der deutschen Sprache eingesetzt hatten, zu Mitgliedern der Akademie der Wissenschaften; gleichfalls auch Männer wie Woellner, Silberschlag, Teller, Meierotto, Klaproth. (Ebd. S. 95.) Die Einkünfte der Akademie wurden zugleich erhöht.

¹⁸ Wenn Philippson, ebd. S. 125, bemerkt, „Der radikal freisinnige geistliche Minister von Zedlitz hatte sich in den ersten Monaten der neuen Regierung im Hintergrunde gehalten, da er bei der bekannten Gesinnung des Königs und des Günstlings Wöllner täglich seine Entlassung erwartete“, so entspricht dieses nicht den Fakten. Der Begriff „radikal freisinnige“ trifft eher auf die Zeit um 1880 als auf von Zedlitz zu. Dieses geht aus der wenig später geschriebenen Bemerkung des Autors hervor: „Da Zedlitz also keinerlei Anfechtung erfuhr, da vielmehr auf anderen Gebieten löbliche Reformen unternommen wurden, fühlte er sich ermuthigt, an die Hebung des von Friedrich d. Gr. so arg vernachlässigten Schulwesens zu gehen.“

¹⁹ Ebd. S. 172.

²⁰ Ebd. S. 167.

²¹ Ebd. S. 168.

²² Vom 2. Nov. 1786, ebd. S. 169 ff. Der Entwurf stammte von Woellner. Vgl. auch: Hertel, Ober-Rechnungs-Kammer.

²³ Ebd. S. 171. Daß die Vorschriften strikt befolgt wurden, macht der Bericht des Chefs der Oberrechnungskammer, Kummer, vom 31. Dez. 1788 deutlich. Die ORK hatte 15798 Rechnungen geprüft und 15929 ohne genügende Ermächtigung ausgegebene Taler entdeckt und wieder eingezogen. Dann hieß es: „und werde mich übrigens, mit der Ober-Rechen-Cammer, auch ferner durch nichts von der Ausübung unserer Pflicht abhalten lassen, und bey revision der Rechnungen, nach Eurer Königl. Majestät Instruktion ohne alle Menschenfurcht und mit unverrückter Treue zu Wercke gehen“. Ebd. S. 289.

²⁴ Ebd. S. 172.

²⁵ Ebd. S. 173 ff.

²⁶ Ebd. S. 175.

Als Organisator aller dieser Reformen wird Johann Christoph Woellner²⁷ angesehen, der am 2. Oktober 1786 geadelt wurde. Er, der dem Monarchen als Rosenkreuzer verbunden war, besaß dessen unbedingtes Vertrauen in allen Finanzangelegenheiten. Er erhielt schon bald nach Antritt der Regentschaft alle Berichte des Generaldirektoriums zur Begutachtung und bereitete die Entscheidungen des Monarchen vor. Alle Bittgesuche und wichtigen Anträge liefen durch die Hand dieses „kleinen Königs“²⁸, wie er nach Angabe Philipppsons bald genannt wurde.

Dem Monarchen hatte er schon als Kronprinz Vorträge über die Landesverwaltung gehalten. Das — wie auch die Geistersehereien in der Rosenkreuzergesellschaft²⁹ —, war den Zeitgenossen nicht verborgen geblieben. „Die vorzüglichsten dieser seiner Abhandlungen sind: Von den Finanzen; von der Regie; von der Landschaft und der Ober-Rechen-Kammer; von der Leibeigenschaft; von dem Forstwesen etc. 1786 bei dem Antritte der Regierung des Königs Friedrich Wilhelm II. übertrug Höchstderselbe ihm die Besorgung der wichtigsten Privat- und Hausangelegenheiten, ernannte ihn zum Ober-Hof-Bauintendanten . . . Mit einem besondern Feuereifer, so wie mit einer rastlosen Thätigkeit drang nun der etc. von Wöllner in fast alle Gegenstände der Preußischen Regierungs- besonders aber der Finanz-Verwaltung tief ein, machte Entwürfe und

²⁷ Johann Christoph Woellner (1732—1800) war der Sohn eines Predigers und wurde nach dem Studium in Halle Landpfarrer in Großen Behnitz bei Wustermark, 1755. Vorher war er Hofmeister. Er wandte sich dann den Kameralwissenschaften zu, betrieb auch Seidenbau, pachtete dann die Güter seines Patronatsherrn und heiratete dessen Tochter unter Erschleichung des Heiratskonsenses. Friedrich II. bezeichnete ihn einmal als „betriegerischen und intriganten Pfaffen“. 1770 wurde er Rat bei der eigenständigen Domänenkammer des Prinzen Heinrich, erwarb sich weitere Fachkenntnisse und die Gunst des Thronfolgers. Über Landwirtschaft hatte er schon früher gearbeitet. Mit dem Eintritt in das GenDir war Woellner im Zentrum der Macht in Preußen. Edith Ruppel hat nachgewiesen, wie sehr Friedrich Wilhelm II. mit ihm zusammenarbeitete, so daß Friedrich Wilhelm II. als von ihm abhängig angesehen wurde. Als Rosenkreuzer kannte Woellner ihn seit 1782. Er war sein nächster Ratgeber im Orden, Erzfeind der Berliner Aufklärung. Den König nannte ein Pamphlet: „Saul der Zweyte, genannt der Dicke König von Kanonenland.“ Vgl. Max Maurenbecher, Die Hohenzollernlegende. Bd. 1. Berlin 1906, S. 10. Zur Vita von Woellner: Klaproth/Cosmar, Staats-Rath, S. 497 ff.; Ruppel, Generaldirektorium; über die Rosenkreuzer: Schwartz, Kulturkampf, S. 93 ff.; Johannes Schultze, Die Rosenkreuzer und Friedrich Wilhelm II. In: ders., Forschungen, S. 240 ff.; ders., Hans Rudolf von Bischoffswerder. In: ebd. S. 287 ff.; Bissing, Friedrich Wilhelm II, S. 37 ff.

²⁸ Philipppson, Geschichte, S. 182.

²⁹ „Die Rosenkreuzer waren ein Mysterienbund, der gegen die Aufklärung und gegen alles Rationale gerichtet war. Das innerste Anliegen der Mitglieder des Ordens war der Aufstieg der Seele zu Gott in bewußtem Festhalten am biblischen Christentum. Der Kampf gegen die Aufklärung ist für die Rosenkreuzer ein Auftrag, den ihnen Gott gegeben hat. Aufklärung bedeutet für sie weiter nichts als menschliche Hoffahrt und menschlicher Eigendünkel. Aus beidem entspringt nach Auffassung der Rosenkreuzer alles Böse. Die Ordensmitglieder wollen daher ‚Millionen von Seelen vor dem Untergang retten und das ganze Land wieder zum Glauben an Jesum zurückbringen‘.“ Bissing, Friedrich Wilhelm II, S. 38.

Pläne und führte die von dem Könige als zweckmäßig und gut genehmigten mit aller Kraft und Festigkeit aus.“³⁰ Mirabeau nannte ihn den „König der inneren Gemächer“, der die von vielen angenommene Unfähigkeit des Monarchen zum Regieren³¹ ausglich.

Wenn Woellner bisher fast ausschließlich negativ beurteilt worden ist, so ist es doch auffällig, mit welcher Konsequenz er die Rationalisierung des überkommenen herrschaftlichen Gefüges betrieb und die Verwaltung als Organisationsmittel des zu formierenden bürgerlichen Staates einsetzte. Daß gerade dieser Mann als Mitglied des Oberschulkollegiums auftauchte, mußte jedem im Publikum und in der Berliner Aufklärung deutlich machen, daß die Instruktion für das Oberschulkollegium nur der Anfang eines mit Macht vorgetragenen Willens nach Eingliederung der traditionellen Schulinstitutionen unter die Zwecke des Staates war.

Diesen Anspruch machte die Introdution der Instruktion deutlich, denn es hieß dort: „Da Uns äußerst daran gelegen ist, daß in Unsern Landen überall durch zweckmäßigen Unterricht der Jugend gute Menschen und brauchbare Bürger für jeden Stand erzogen werden, dieser wichtige Endzweck aber nicht besser erreicht werden kann, als durch einerley allgemeine Oberaufsicht, welche über das Ganze des gesammten Schulwesens Unserer Länder sich erstreckt, und dabei nach einerley geprüften Grundsätzen verfährt, so haben Wir für gut gefunden, ein Ober-Schul-Kollegium über alle Unsere Königliche Lande anzuordnen, und dasselbe mit nachfolgender Instruktion zu versehen.“³²

Die Instruktion enthielt nach dem Muster der „Vorschläge“ die Festlegung der Amtstätigkeit. Alle Schulen, mit Ausnahme der wenigen Militärschulen, der Schulen der französischen Kolonie und der jüdischen Schulen, sollten beaufsichtigt werden. „Es gehören demnach in Rücksicht auf jene Zwecke alle Schulen in Unsern sämtlichen Landen zur Oberaufsicht dieses Kollegiums, insbesondere alle Universitäten, Gymnasien, Ritter-

³⁰ Klaproth/Cosmar, Staats-Rath, S. 498. Er hielt diese Vorträge seit 1784. Woellner kritisierte die Privilegien des Adels, weckte im Thronfolger Mißtrauen gegen die Behörden und Minister, gegen Zedlitz und das OKons als Quelle und Förderer des Unglaubens. Der König sollte dem Volk die Religion wiederschenken. Im wirtschaftlichen Bereich wollte Woellner die Landwirtschaft gefördert wissen, die Regie und Ein- und Ausfuhrverbote, damit die merkantilistische Wirtschaftsform, abschaffen. Vgl. Bissing, Friedrich Wilhelm II, S. 42.

³¹ Zu Beginn der Regierungszeit hatte Mirabeau dem König eine Denkschrift überreicht, in der er beschrieb, daß das Zeitalter des Absolutismus und des Militarismus zu Ende ginge. Er wollte eine Miliz geschaffen sehen, alle Stände gleichberechtigten, Glaubens-, Gewissens- und Pressefreiheit sicherstellen, direkte Grundsteuern einführen und die Monopole aufheben. Zwar wurden die Gedanken nicht offiziell angenommen, doch muß Woeller sie zur Kenntnis bekommen haben. Vgl. Bissing, Friedrich Wilhelm II, S. 47 f.

³² Abdruck in: Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 76.

Akademien, Stadt- und Landschulen, Waisenhäuser, alle Erziehungs- und Pensionsanstalten, ohne Ausnahme oder Unterschied der Religion.“³³

Die neue staatliche Behörde stand damit über den anerkannten Religionen und Konfessionen und damit auch über den Konsistorialverwaltungen, denen jedoch ihre Rechte und Pflichten bestätigt wurden, wodurch die Oberbehörde schon in ihrer Konstruktion im Sinne der Vorschläge nicht konsequent genug gebildet wurde. Es fehlte ihr, was sich auf die Dauer als erhebliche Beeinträchtigung erwies, der Instanzenzug in der Form neuer Unterbehörden bis in jede Provinz. Doch wurde die Errichtung eines derartigen Apparats selbst in späteren Zeiten aus Kostengründen nicht in Angriff genommen und regionale Versuche zur Einrichtung solcher Behörden abgeblockt³⁴.

Angesichts der wenige Jahre nach der Gründung des Oberschulkollegiums einsetzenden reaktionären Schulpolitik und weil von Anfang an ein Mitglied des Oberkonsistoriums Sitz und Stimme im Oberschulkollegium hatte, konnte auf die Dauer der Eindruck nicht verwischt werden, daß die neue Oberbehörde mehr oder weniger ein „Seitenast der Geschäfte des Oberkonsistoriums“³⁵ war. Solange jedoch ein Mann wie Gedike diese Position innehatte und die Oberkonsistorialräte auf der Seite der Aufklärer standen, wurde dieser Brückenkopf der Kirchenbehörde nicht dazu benutzt, störend auf die Schulreform einzuwirken. Doch schon bald wurde unter Woellner durch die Berufung des Oberkonsistorialpräsidenten von der Hagen zum weltlichen Präsidenten des Oberschulkollegiums und durch die des Oberkonsistorialrats von Irwing³⁶ zum Oberschulrat der Einfluß der Kirche größer. Als wenige Zeit darauf Gedike zusammen mit seinen aufklärerischen Kollegen durch die Aufhebung des Kollegiatsprinzips faktisch entmachtete wurde, war dem Einfluß der Orthodoxie auch im Oberschulkollegium keine Schranke mehr gesetzt. Noch aber war es nicht so weit.

Auch die Berufung des neu bestimmten Universitätskanzlers von Halle, von Hoffmann, deutet daraufhin, daß der Einfluß von Zedlitz' in den

³³ Ebd. § 5. Schon am 27. April erhielt auf eine Eingabe des Visitators Hans Bernhard Merian das Joachimsthalsche Gymnasium seine immediate Stellung zurück. Damit wurde der Anfang des Abbröckelns von der Einheitsaufsicht eingeleitet. Philippson, Geschichte, S. 131.

³⁴ Vgl. dazu: Heinemann/Rüter, Projekt.

³⁵ Johann Friedrich Zöllner, Ideen über Nationalerziehung besonders in Rücksicht auf die Königl. Preussischen Staaten. Berlin 1804, S. 328. Nach Meinung Zöllners schien erst um 1800 Leben in die Behörde zu kommen, da durch mehr Geld und die Massowschen Schulplanungen, von denen noch zu berichten ist, die Arbeit zugenommen habe. In der Tat scheint es nach einer Anfangsphase bis etwa 1790 zu weniger Aktivität gekommen zu sein, bis von Massow als neuer Minister das OSK erneut als Instrument zur Schulreform zu nutzen gedachte.

³⁶ Irwing war weltlicher Oberkonsistorialrat, stand den Aufklärern nahe und wurde zugleich mit der Instruktion in sein Amt berufen. Vgl.: Schwartz, Kulturkampf, S. 51. Von der Hagen rückte nach dem Abgang von Zedlitz' in das Amt des Präsidenten des OSK ein.

„Vorschlägen“ dominierte. Dieser Mann, der später die Anregung zur Einführung des Abiturs gab, war vorher als prinziplicher Kammerdirektor Oberverwalter der Güter des Prinzen Heinrich gewesen. Woellner fungierte dort zur gleichen Zeit als Kammerrat. Hoffmann hatte sich mit Schulfragen schon vorher befaßt; der Kronprinz muß ihm seine Aufgabe in Halle bereits vor der Thronbesteigung versprochen haben, da er kurz nach ihr den Monarchen um die Ausfertigung des Patentbeschlusses bat³⁷. Hoffmann selbst praktizierte dann eine äußerst unglückliche Politik in Halle und bat um Entlassung aus diesem Amt, wovon noch zu berichten ist. Zedlitz selbst sah von Hoffmann wohl als Vertreter der Universitäten in der Nachfolgebehörde des alten Kuratoriums an³⁸, der als Finanzexperte zugleich weitere Aufgaben, wie die „Vorschläge“ vorsahen, übernehmen sollte.

Ganz aus der pädagogischen Praxis kamen, wie bereits erwähnt, die restlichen drei Oberschulräte, Meierotto, Steinbart und Gedike. Sie alle hatten Erfahrungen in Schulreformen, die sie nun zum Wohle aller Anstalten einsetzen sollten. Ihnen kam die Aufgabe der Aufsicht über höhere und niedere Schulen zu.

Nach dem ersten Anschein hatten im Oberschulkollegium die Schulmänner das Stimmenübergewicht. Doch muß man sich die Geschäftsordnung genauer ansehen, um zu erkennen, daß dieses eine Scheinmehrheit sein konnte. Denn in der Instruktion hieß es unter § 2: Das Oberschulkollegium „behandelt alle Geschäfte kollegialisch. Wenn die Mitglieder nicht einstimmig sind, so entscheiden die Meisten, und wenn die Stimmen gleich sind, so giebt der präsidirende Staatsminister den Ausschlag“³⁹. Kam es nun vor, daß die Schulmänner aus pädagogischen Erwägungen für eine Veränderung votierten, so konnten die anderen drei durch die Stimme des Präsidenten den Antrag ablehnen.

Das Gewicht der Stimmen stand damit von Anfang an in einem Verhältnis, das offen zeigte, wie sehr die neue Schulpolitik von Erwägungen der allgemeinen Staatsführung abhing. Die Mitgliedschaft Woellners verzerrte bald den ursprünglichen Ansatz, das Oberschulkollegium als Mittel zum Ausbau eines zur Aufklärung führenden Schulwesens einzusetzen. Hätte von Zedlitz zu Lebzeiten Friedrichs II. auf die Weiterführung der Aufklärung rechnen können, so zeigte sich bald nach der Gründung des Oberschulkollegiums eine reaktionäre Kulturpolitik, die mit den Zielen von Zedlitz' auf den ersten Blick nur wenig gemein zu haben schien. Zwar wollte von Zedlitz keineswegs kirchliche und staatliche Zielsetzungen

³⁷ Einzelheiten im Abschnitt über die Verstaatlichung der Universitäten.

³⁸ Hoffmann hatte in Halle studiert und besaß eine Meile entfernt einen Landsitz, auf dem er während des Sommers anwesend war. Seit seiner Jugend war er mit von Zedlitz befreundet und hatte im Auftrag des Oberkurators eine Reihe von Aufträgen des Ministers, wie z.B. den Bau der Bibliothek, ausgeführt. Vgl. Hoffbauer, Geschichte, S. 392 f.

³⁹ Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 76.

trennen, doch wollte er auch keinen Gesinnungszwang durch die Schulen ausgeübt wissen.

Unter Woellner wurde dies anders. Die Schule sollte nicht mehr die Glückseligkeit des einzelnen *und* der Gesellschaft anstreben und die staatsständische Struktur mit den Traditionen des Christentums in eine neue gesellschaftliche Harmonie bringen, die Schule sollte nunmehr zum Instrument rein staatlicher Politik werden. Mit der durch die Instruktion gegebenen Vollmacht, „ad mandate speciale“ zu zeichnen⁴⁰ und damit volle herrschaftliche Gewalt über das Schulwesen zu haben, ging Woellner als Instrument zur Erfüllung der Zielsetzungen seiner Politik wesentlich radikaler um. Seine Maßnahmen zielten gegen die Aufklärung selbst, weil in ihr der Kern zur Staatsrevolution vermutet wurde. Klagte von Zedlitz über die „Willkür“ des für das Bildungswesen zuständigen Ressortchefs und meinte damit die mangelnde Einbindung in den Staatsapparat und dessen auf Wohlfahrt gerichtete Politik, so mußte nach Aufhebung der Kollegialität im Oberschulkollegium das Schulwesen eine neue „Willkür“ hinnehmen. Diesmal war sie jedoch als absoluter Anspruch auf Herrschaft zu interpretieren, wobei Woellner jedes Mittel einsetzte, um die Gegenaufklärung in Preußen zu fördern. Daß die Instruktion für das Oberschulkollegium beiden politischen Zielsetzungen dienen konnte, verdankte sie ihrer funktionalen Sprache. So ließen sich die Vollmachten einmal im Sinne von Zedlitz' und dann im Sinne von Woellners interpretieren. Daß beider Schulvorstellungen darüber hinaus innerhalb der bürgerlichen Erziehungstheorie lagen, wird noch zu zeigen sein.

Am 3. Juli 1788, also 17 Monate nach der Gründung des Oberschulkollegiums, mußte von Zedlitz das gesamte geistliche Departement an von Woellner abtreten. Am 3. Dezember 1789 bat von Zedlitz dann um Entlassung auch aus den restlichen Ämtern. Mochte seine Person dem neuen Regiment zum Opfer fallen, was blieb und sich systembildend durchsetzte, waren die von ihm erarbeiteten Grundstrukturen des zukünftigen preußischen Schulwesens.

3. Das Programm der Rationalisierung

Die Zedlitzschen „Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen“ enthielten nicht nur eine pragmatisch-nüchterne Feststellung des Ist-Zustandes in der Schulverwaltung. Sie empfahlen nicht allein die Errichtung eines Oberschulkollegiums, sondern gaben auch grundsätzliche Empfehlungen für die neue Schulpolitik dieser Behörde. Ziel der Überlegungen war, alle Teile der Bevölkerung über das Schulwesen in ihre Pflichten innerhalb der staatsbürgerlichen Gesellschaft einzuweisen. Aus diesem Gesichtspunkt heraus ergaben sich die notwendigen Korrekturen an den überkommenen und voneinander weitgehend unab-

⁴⁰ Ebd. § 10, S. 77.

hängigen Schulinstitutionen. Daß sich diese dennoch über ihre Funktion innerhalb der geburtsständischen Erziehung und über das Selbstverständnis der in ihr tätigen Lehrer in einem Strukturzusammenhang befanden, war für von Zedlitz von geringem Interesse. Ihm schienen diese veralteten Bezüge unter dem Aspekt der neuen Staatsbürgergesellschaft in wesentlichen Teilen als ergänzbar durch die Aufgaben, die die patriotische Erziehung stellte. „Als Mitglied des Staates war man Untertan des Monarchen, zugleich aber je nach Stand Inhaber besonderer Rechte und Pflichten.“⁴¹ Diese Aufgabenverteilung galt es anzustreben. Nun sollten auch die Schulen ihren Beitrag zu diesem Staatsbildungsprozeß leisten.

Die angestrebten bildungspolitischen Maßnahmen zielten damit auf die Stabilisierung des nunmehrigen politischen Systems. Auch wenn sie subsidiär herangetragen wurden, enthielten sie doch schon den Willen, die Welt von Haus und Stand durch Staat und Gesellschaft abzulösen und die herrschaftlichen Bezüge durch rationale Verwaltungsbeziehungen zu ersetzen. Die besondere Stellung des Oberschulkollegiums als Immediatbehörde entthob daher den Monarchen der alten *obrigkeitlichen* Pflicht der Aufsicht im Sinne der älteren „Kirchen- und Schulpolicey“.

Friedrich Wilhelm II. war nicht mehr der erste Diener seines Staates, sondern trat die Fürsorgepflicht an seinen Minister gänzlich ab; er delegierte, wie auch in den anderen Verwaltungsbereichen⁴². Während Friedrich II. sich durch eigene Bereisung vom Zustand des Landes und seiner Einwohner einen Eindruck verschaffte und die Verwaltungsführung dazu benutzte, sich von der Aktivität der Beamten zu überzeugen⁴³, wurde nunmehr durch die Instruktion dem Oberschulkollegium die Pflicht zur Kontrolle der eigenen Maßnahmen auferlegt. Denn es hieß in § 8: „Das Ober-Schul-Kollegium muß seiner Pflicht zu Folge für die beständige Verbesserung des Schulwesens unablässig sorgen. Zu dem Ende muß dasselbe die Schulen oft visitiren lassen, und wenn die Visitation nicht allemal von den Mitgliedern des Kollegiums selbst geschehen kann, so müssen dazu nach der dem Ober-Schul-Kollegium verbleibenden Auswahl, andere bekannte, geschickte und unpartheiische Männer genommen werden.“⁴⁴

Mit der Delegation der Vollmachten, die sich Friedrich II. niemals hätte nehmen lassen, war von Zedlitz dem Papiere nach wesentlich handlungsfähiger als in seinem Amt als Chef des Departements für lutherische Kirchen- und Schulsachen. Erstmals konnte er durch eigene Verordnungen anderen Verwaltungsbehörden Vorschriften machen und sie zur Mit-

⁴¹ Reinhart Koselleck, Preußen zwischen Reform und Revolution. (Industrielle Welt, Bd. 7) Stuttgart 1967, S. 56.

⁴² Vgl. die zu Anfang des letzten Abschnitts dazu gemachten Bemerkungen.

⁴³ Vgl. dazu die von Leibniz ausgedachten „Finanzbüchlein“ mit ihren „Rechnungsabschlüssen der Staats- und Provinzialkassen, ihren Zahlen über Stand, Bewegung und Beruf der Bevölkerung, ihren Angaben über den Viehstand u. a. m. [die] sämtlichen preußischen Königen bis auf Friedrich Wilhelm III. ein Ratgeber bei ihren Besichtigungsreisen“ sind. Behre, Statistik, S. 396.

⁴⁴ § 8 der Instruktion. Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 77.

hilfe beim Ausbau des Schulwesens einsetzen. Ob diesem Mittel jedoch große Wirksamkeit zukam, muß noch durch die Analyse der Konsistorialverwaltung interpretiert werden⁴⁵.

Das im § 4 der Instruktion zugebilligte Recht der Einsicht in die Etats der einzelnen Schulen erlaubte erstmalig die behördliche Unterrichtung über alle Schulanstalten und nicht nur über die, bei denen der Krone ein Mitbeteiligungsrecht zugestanden worden war. Es hieß: „Um diese Zwecke desto besser zu erfüllen, muß das Ober-Schul-Kollegium vor allen Dingen bedacht sein, sich von dem ganzen Zustand, und dem Etat einer jeden Schule und Schulanstalt in allen Provinzen genau zu unterrichten, damit dasselbe sowohl das Gute als die Gebrechen einer jeden Schule insbesondere und des gesammten Schulwesens in jeder Provinz recht übersehen und darnach die besten Maaßregeln zu immer mehrern Verbesserung nehmen möge.“⁴⁶

Die Zielrichtung der ersten Tätigkeit des Oberschulkollegiums war damit klar beschrieben: zunächst mußte eine Analyse der Finanzverhältnisse der Schulen angestellt werden. Denn nur wenn eine Gesamtübersicht über die Finanzverhältnisse aller Schuleinrichtungen vorlag, konnte an die Optimierung der Mittel gedacht werden. Der Finanzaspekt war damit ganz entscheidend hervorgehoben, zumal gleichfalls im § 4 auch die Unterrichtung über die im Lande verteilten Stipendien angeordnet wurde⁴⁷. Was lag daher näher, als die Arbeit im Kollegium mit der Ausarbeitung einer tabellarischen Erhebung zu beginnen und zugleich durch Visitationen den Ist-Zustand der Schulen aufzunehmen. Mit den zurücklaufenden Tabellen hatten die Oberschulräte dann zugleich einen ersten Überblick über die in den königlichen Landen vorhandenen Schulanstalten⁴⁸. Doch

⁴⁵ Vgl. dazu das nächste Kapitel.

⁴⁶ Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 76.

⁴⁷ Instruktion § 4. Ebd.

⁴⁸ Vgl. Schwartz, Kulturkampf, S. 56. Nach einem Jahr kamen die ersten Tabellen zurück. Wie sie ausgewertet wurden, ist nicht direkt ersichtlich. Vermutlich dienten sie nur zur Bestandsaufnahme. Es wurde nach der Zahl der Schulmeister- und Küsterstellen nebst ihrem Einkommen und Emolumenten gefragt. Von den höheren Schulen wollten die OSchR wissen: „1. Wer ist der Patron der Schule? 2. Wer führt die Aufsicht? 3. Namen der Lehrer nebst Anzeige ihres Alters und ihrer Amtsjahre, auch ob und wo sie studiert haben oder sonst vorbereitet worden. 4. Fixiertes Gehalt jedes Lehrers nebst Anzeige der Kasse, woraus solches entweder ganz oder zum Teil fließt, wobei zugleich die etwanigen Stipendien und Legate für Lehrer anzuzeigen sind. 5. Zufällige Einkünfte jedes Schullehrers nach einem mehrjährigen Durchschnitte, wobei die verschiedenen Quellen dieser Accidenzien und ihr ohngefärer Ertrag besonders bestimmt werden müssen, z. B. was Rector für Introduction der neuen Schüler, für Privatstunden usw. erhalte. 6. Ob freie Wohnung mit der Stelle verknüpft sei und wie solche beschaffen? 7. Ob und welche Lehrer außer ihrem Schulamte noch Nebenämter bekleiden? 8. Wie viel Klassen hat die Schule? Wie viel Schulzimmer? 10. Wie groß ist gegenwärtig oder im Durchschnitt die Anzahl der Schüler? a) im Ganzen, b) in jeder Klasse. 11. Ob und was für beneficia für Schüler, es sei an Wohnung, Freitischen, Stipendien u. dgl. bei der Schule vorhanden? 12. Ob Bibliothek, Naturalien-Sammlung, Instrumente und dergl. bei der Schule vorhanden? 13. Ob eine Erweiterung des Hauses zu erwarten sei, es sei

scheint es sicher, daß diese Tabellen in den einzelnen Provinzen unterschiedlich beantwortet wurden, häufig auch verloren gingen, denn um 1800 herum wurden die Unterbehörden erneut gebeten, die alten Tabellen nunmehr auf dem neuesten Stande der Behörde einzureichen⁴⁹.

Wie die Instruktion im § 3 den nur nebenamtlich in ihrer Funktion als Oberschulräte tätigen Männern auferlegte, sollten die überkommenen Einrichtungen nach den Prinzipien von Rationalität und Nützlichkeit geprüft werden, um ihren Nutzen zu erhöhen. „Dieses Ober-Schul-Kollegium soll sich ganz eigentlich angelegen sein lassen, das gesammte Schulwesen in Unsern Landen auf das Zweckmäßigste einzurichten, und nach den Umständen der Zeit und der Beschaffenheit der Schulen immer zu verbessern. Es muß darauf Acht haben, daß nach der Verschiedenheit der Schulen in einer jeden der nothwendige und nützlichste Unterricht ertheilt werde. Es muß mit Nachdruck darauf halten, daß überall zweckmäßige Schulbücher gebraucht und eingeführt, und wo solche mangeln, durch tüchtige Männer nach Beschaffenheit der Umstände und nach Fähigkeiten der Schüler angefertigt werden. Es muß auch dahin sehen, daß die besten Lehrmethoden beobachtet werden.“⁵⁰

Die neue Oberbehörde hatte damit das Recht, die Schulen auch von ihren Lehrinhalten und den Lehrmethoden her zu verändern, und nahm damit den Lehrern — wenigstens lag dies innerhalb der Regelung — die bislang vorhandene Freiheit, ihre Schule nach ihren Vorstellungen betreiben zu dürfen. Was dann jeweils das Beste für die Schule war, blieb offen, weil die Instruktion nur den Rahmen für zukünftiges Handeln beschrieb. Während die Strukturen des Systems damit festgelegt wurden, blieben die Inhalte der neuen Bildungspolitik veränderbar und konnten, wie sich bald unter Woellner zeigte, in das Gegenteil der ursprünglich aufklärerischen Intention verkehrt werden. Denn Schulbuch war nicht Schulbuch und Katechismus nicht Katechismus⁵¹.

durch Vermächtnisse, Verschreibungen oder auf andere Art?“ Tabelle II: „Was für Lektionen werden getrieben und wie viel Stunden sind für jede Klasse dazu bestimmt? 2. In wie langer Zeit werden besonders die wissenschaftlichen Lektionen geendigt? 3. Wie viel Stunden hat jeder Lehrer wöchentlich zu dociren? 4. Anzeige aller Schulbücher und zwar von jeder Klasse besonders. 5. Ob und welche Kenntnisse bei der Aufnahme eines neuen Schülers vorausgesetzt werden? 6. Wie es mit den Versetzungen in eine höhere Klasse gehalten wird? 7. Werden Schüler bis zur Universität präparirt, und wenn dies der Fall ist, wie viel sind seit einigen Jahren zur Universität abgegangen? 8. Werden öffentliche Prüfungen angestellt und wie und wann? 9. Was sind für Aufmunterungsmittel und Strafen in dieser Schule gewöhnlich?“ Außer diesen Tabellen wurden noch verlangt: ein vollständiger tabellarischer Lektionsplan der verschiedenen Klassen, Tage und Stunden, 2. eine kurze Beschreibung der Methode jedes Lehrers. Eine ähnliche Aufnahme wurde kurz vor 1800 noch einmal erhoben. Behre, Statistik, S. 306 f.

⁴⁹ Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. Teil II, Anm. 167.

⁵⁰ Rönne, Unterrichts-Wesen, S. 76.

⁵¹ Vgl. hierzu den Katechismusstreit, der zwischen Woellner und dem OKons 1789 ausbrach, als dieser für ganz Preußen einen einheitlichen Katechismus einführen wollte. Die Vorlage dazu entnahm er einem früheren Versuch des OKonsR Diterich, der sich jedoch davon distanzierte. Der zwangsweisen Einführung widersetzten sich alle OKonsR

Während die formalen Zuständigkeiten innerhalb der Schulverwaltungsstruktur durch die Instruktion relativ deutlich geklärt wurden, blieb die Ausfüllung der Inhalte und Ziele der Schule offen und von ideologischen Zielsetzungen abhängig. Grundsätzlich gesehen waren damit der Konflikt zwischen dem Oberschulkollegium, Schulträgern, Lehrern und anderen Schulinteressenten möglich und selbst Auseinandersetzungen unter den Schulräten denkbar. Wenn es zu Anfang nur wenige Auseinandersetzungen gab, so wohl nur deshalb, weil einerseits die ideologischen Differenzen noch nicht sehr groß waren und andererseits die Instruktion Kompromisse zwischen alter und neuer Ordnung enthielt.

So war der Konflikt zwischen Oberschulkollegium und den Schulträgern durch den § 5 eingeschränkt, weil die alten Rechte der Schulträger an der Schule ausdrücklich bestätigt wurden. Zwar nahm der Landesherr das allgemeine Oberaufsichtsrecht über die Schulen im Sinne der Tradition der „Schulpolicey“ und der herrschaftlichen Denkweise noch einmal formell für sich in Anspruch, doch richteten sich seine Ansprüche nur auf die „bessere moralische und bürgerliche Ausbildung“ und nicht auf die Veränderung der „Privatrechte der Adeligen und anderer Schulpatrone oder den Magisträten und Konsistorien“⁵².

Dieses wurde in den anderen Passagen der Instruktion deutlich konfrontiert mit dem Anspruch der Behörde, Schulbücher und Lehrmethoden bestimmen zu dürfen und die Lehrerausbildung und -prüfung zu kontrollieren. Die Strategie war damit nicht so sehr auf eine Veränderung der eigentlichen äußeren Schulverfassung gerichtet, sondern zielte die Reform der Schule durch Einwirken in die innere Schulgestaltung an. Wie die spätere Schulentwicklung zeigt, hatte das Oberschulkollegium damit das wichtigste Steuerungsmittel für die Schulreform in der Hand, ohne daß der Staat zur Finanzierung der Schulen gezwungen war.

Eine konsequente Verfolgung dieser Reformmöglichkeiten setzte jedoch eine wirksame Verfolgung der eigenen Ziele voraus. Die von Friedrich Wilhelm II. verfügte Reduzierung der von Zedlitz gewünschten 31 250 Taler auf 13 000⁵³ machte jedoch eine konsequente Reformpolitik unmöglich. Schon kurze Zeit später wurde die Etateinschränkung durch eine Aufgabenbeschränkung ergänzt, als im Juli 1787 die Schulen Schlesiens, mit Ausnahme der dem lutherischen Departement unterstehenden Ritter-

mit Ausnahme Silberschlags, doch ohne Erfolg. Unter Androhung der Amtsentlassung wurde die Einführung dennoch von Woellner durchgesetzt. Vgl. Schwartz, Kulturkampf, S. 151 ff. Weitere Aktenstücke in: Karl Heinrich Sack, Zur Geschichte des geistlichen Ministeriums Wöllner. In: Zeitschrift für historische Theologie, Jg. 1862, S. 412 ff. Als Katechismen vgl.: Die Christliche Lehre im Zusammenhang. Auf Allerhöchsten Befehl für die Bedürfnisse der jetzigen Zeit umgearbeitet und zu einem Lehrbuch in den niederen Schulen der Preußischen Lande eingerichtet. Mit Königl. Preuß. allergnädigsten Privilegium. Berlin 1792; Die ersten Gründe der Christlichen Lehre. Auf Befehl, und mit allergnädigstem Königlich Preußischen Privilegio. Berlin 1790.

⁵² Rönne, Unterrichts-Wesen, S. 76.

⁵³ Philippson, Geschichte, S. 132. Es wurde ihm jedoch die Zahlung von 23 000 Tlr. für das kommende Jahr in Aussicht gestellt.

akademie zu Liegnitz und des Waisenhauses zu Bunzlau, dem Geschäftsbereich des Oberschulkollegiums entzogen wurden⁵⁴. Im November des gleichen Jahres kam es durch den Einspruch des bis dahin zuständig gewesenen Ministers Dörnberg auch noch zur Ausgliederung der reformierten Schulen⁵⁵, so daß die Restaurierung der alten Verhältnisse fast wieder hergestellt war. Nicht unterschätzt werden darf auch der Widerstand der Unterbehörden gegen die Neuordnung.

Das alte Verwaltungswesen setzte sich mit keineswegs geringem Erfolg gegen die Einführung einer zentralen Schulaufsicht zur Wehr⁵⁶. Dennoch hat das Oberschulkollegium langfristig gesehen die entscheidenden Vorbereitungen zur endgültigen preußischen Schulreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts geleistet. Vor allem Gedike und Meierotto verfolgten in den nächsten 15 Jahren unermüdlich das Ziel der Fundierung eines staatlich beaufsichtigten Schulwesens⁵⁷. Wenn die Erfolge in dieser Zeit immer geringer wurden, so vor allem deswegen, weil sich die Finanzsituation Preußens durch die Kriege immer mehr verschlechterte und keine Investitionen für das Schulwesen aufgebracht werden konnten. Immerhin mußte Woellner 1794 erstmalig für den Staat eine Anleihe auf den Finanzplätzen Europas aufnehmen⁵⁸, und Friedrich Wilhelm III. sah sich beim Antritt seiner Regentschaft mit Schulden in Höhe von 48 Mill. Tlr. konfrontiert. Bis zum Jahre 1797 waren die indirekten Steuern um rund 47% gesteigert worden, so daß verständlich wird, warum sich seit 1787 in der Bevölkerung die Hoffnungen auf ein freieres Zeitalter rasch verflüchtigt hatten.

Aus der Perspektive der allgemeinen Landesverwaltung schien das Oberschulkollegium ein wenn auch immer skeptisch angesehener Neuanfang der Bemühungen um die Verbindung von Staat und Schule zu sein. Die bisher sich im verwaltungsfreien Raum abspielenden Gescheh-

⁵⁴ Jeismann, Gymnasium, Ms. S. 102.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Ebd. S. 103. Philippson bezeichnet Meierotto als einen zweideutigen Charakter. Besser wäre, ihn als Pragmatiker zu kennzeichnen. Nach der Lebensbeschreibung von Brunn (Berlin 1802), die von Hoffbauer zitiert wird, hatte sich Meierotto in einer Vorkonferenz vor der Gründung des OSK davon überrascht gezeigt, daß der Geschäftsbereich so weit gefaßt war, daß er selbst die Universitäten enthielt. Meierotto deutete im voraus an, daß es mit den Universitäten zum Konflikt kommen würde. Niemals würden sie es verwinden, wenn ein Kollege einer anderen Universität, Steinbart z. B. über Halle, etwas zu sagen hätte. Auch würden die Fakultäten niemals vergessen, daß Schulleute ihnen Vorschriften machten. Was diese auch wohl den mathematischen, medizinischen u. a. Fakultäten vorschreiben wollten? „Es seyen die Gelehrten mit keiner anderen Art von Leuten in Vergleichung zu bringen. Mit Geschäftsmännern [Beamten] sey es etwas ganz anders, aber jene seyen gegen ihres Gleichen, in Rücksicht auf ihre Ehre und Independenz gar zu empfindlich.“ Zit. nach: Hoffbauer, Geschichte, S. 450, Anm.

⁵⁸ Vgl. Otto Behre, Geschichte der Statistik in Brandenburg-Preußen bis zur Gründung des Königlichen Statistischen Bureaus. Berlin 1905, S. 98 ff. Vgl. auch: Riedel, Staatshaushalt, Tabelle in Beilage XX. Friedrich II. hatte im Durchschnitt seiner 48 Regierungsjahre 82% des Netto-Staatseinkommens für Militärzwecke, 11,6% für Hof- und Zivilzwecke und 6,4% für den Tresor ausgegeben. Ebd. S. 192 über die Anleihen.

nisse der Schulerziehung konnten nunmehr in die Staatspläne integriert werden. Erstmals war es möglich, die Ausgaben für die Bildungseinrichtungen zu erfassen und in die Haushaltsrechnungen einzubeziehen⁵⁹. Schließlich konnte nunmehr gewissermaßen der Ertrag an Gesinnungsbildung erheblich besser eingeschätzt werden, wobei die in der folgenden Zeit sich überstürzenden Nationalerziehungspläne sich bereits als Nutznießer der bürgerlichen Schulvorstellungen erwiesen⁶⁰.

Die Schule wurde zu einem wichtigen Instrument staatsbildender und staatserhaltender Politik und in der Zukunft waren Bildungs- und allgemeine Landespolitik miteinander unaufhebbar verschränkt. Wurde die Schule kritisiert, so kritisierte man bald zugleich den Staat. Umgekehrt: kritisierte man den Staat, so setzte dieser bald die Schule als Mittel zur Gegenkritik ein⁶¹. Das neue Staatswesen kümmerte sich damit nicht allein um innere und äußere Sicherheit, nicht allein um ausreichende Ernährung und die Vermehrung der Zahl der Arbeitsplätze, sondern fing an, durch die Gesinnungsbildung zum Staatsbürger die Gesellschaft mit einer Ideologie zu versehen.

Bei all diesen Prozessen, die bis in die Gegenwart reichen, konnte sich der funktionale Ansatz des Zedlitzschen Schulplans für die Organisation und die Grundsätze der Verwaltung fast ungestört entfalten. Denn bald unterhielten sich die Reformer immer weniger über diese Struktur, als über die Inhalte der Schule, während sozusagen im Verwaltungshintergrund der Ausbau der Schulaufsicht Schritt für Schritt betrieben wurde. So meinte J. W. Süvern im Jahre 1817: „Jeder Staat wirkt durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf seine Bürger ein, ist gewissermaßen eine Erziehungsanstalt im Großen, indem er unmittelbar durch alles, was von ihm ausgeht, seinen Genossen eine bestimmte Richtung und ein eigentümliches Gepräge des Geistes wie der Gesinnung giebt.“⁶²

Deutlicher hätte auch von Zedlitz seine eigenen Ziele und die Ziele des Oberschulkollegiums nicht umreißen können, auch wenn 1787 die Schulverwaltung noch weit entfernt davon war, diesen Leitgedanken verwirklicht zu sehen. Denn noch waren die altständischen Ordnungen weit-

⁵⁹ Vgl. dazu auch den Abschnitt über erste Bedarfsrechnungen.

⁶⁰ Vgl. hierzu die materialreiche Untersuchung von: König, Nationalerziehung.

⁶¹ Dieses ist der Anfang der politischen Erziehung. Vgl. als Überblick: Flitner, Politische Erziehung. Die vaterländischen Katechismen erhielten eine besondere Bedeutung. Vgl. die: Probe eines Deutschen politischen Volks-Catechismus. In: Neues Patrioticches Archiv für Deutschland. Bd. 1 (1792) S. 309 ff. Dieser Katechismus wurde von Zedlitz rezensiert, vgl. Zedlitz, Volkslehre. Ein späteres Muster dieses in Frage und Antwort zerlegten bürgerlichen Lernprogramms ist: Wilhelm Berlin, Vaterland-Katechismus für preußische Volksschulen usw. Neustadt 1832.

⁶² Promemoria des Staatsrates Süvern vom 23. Okt. 1817 zu der Instruktion für die Provinzial-Konsistorien. In: Die Gesetzgebung auf dem Gebiet des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817—1868. Berlin 1869, S. 7. Diese Auffassung wurde dann — idealistisch überhöht und zur unbezweifelten Ideologie erhoben — auch Grundlage der Verwaltungstätigkeit.

gehend in Funktion, und die ältere Verwaltung ließ sich nicht ohne weiteres auf das neue Schulprogramm umschalten. Noch waren die staatlichen Wünsche ein subsidiäres Angebot, wenn auch von außerordentlicher Zugkraft für die Einheit der preußischen Nation.

Wenngleich in dem kommenden Zeitraum von etwa 20 Jahren des Bestehens des Oberschulkollegiums in den Schulen selbst kaum etwas direkt verändert werden konnte, so gelang es doch, den Gedanken von der zweckmäßigen Unterrichtung der Jugend, um sie zu guten und brauchbaren Staatsbürgern zu machen, in die Köpfe der Gebildeten zu bringen. Und diese waren es, die ihrerseits für die Verbreitung dieser Ansicht sorgten. Die Idee der staatsbürgerlichen Gesellschaft und der zu ihr gehörenden Erziehung wirkte dann selber innovierend. Im gleichen Maße aber wuchsen aber auch die Bedenken gegen diesen Staatszugriff, zumal sich durch das Woellnersche Regiment zeigte, was mit den Vollmachten alles anzurichten war.

4. Das Problem der überkommenen Konsistorialverwaltung

Es ist bereits festgehalten worden, daß in der Instruktion für das Oberschulkollegium die Aufsichtsorgane der unteren Instanzen bestätigt wurden. Zedlitz selbst hat schon 1775 in einem Brief an von Rochow geäußert, daß die Konsistorialverwaltung wohl kaum dazu geeignet sei, die angestrebte Reform der Schulen zu fördern⁶³. Wie überhaupt konnte das wichtige Ziel der Verstaatlichung der traditionellen Einrichtungen erreicht werden, wenn die Aufsicht einer kirchlichen Behörde übertragen war? Wie half die bisherige Ausbildung der Konsistorialisten den Reformabsichten?

Zedlitz bemerkte: „Ich habe mandmal einen wunderlichen Einfall gehabt, über den ich wohl in einer dazu aufgelegten Stunde vor einem freundschaftlichen Kamin mit ihnen sprechen, oder wie einer unserer Dichter sagt, laut denken möchte. Ich wähne, daß wir mit unsern Konsistorien, wenn's auch Oberkonsistoria mit respektabeln Präsidenten, und auch mit verdienstvollen Predigern und Gelehrten besetzte Collegia sind, im Schulfach nicht weiter, wenigstens nicht merklich weiter kommen. Wenn diese Collegia die Dinge in ihrem Gang erhalten, auf Leben und Wandel der Prediger, auf Beibehaltung der Inventariestücke etc. etc. wachsames Auge haben etc. etc., da haben sie viel gethan, und dünken sich, alles gethan zu haben; zu mehrern Geschäften des bürgerlichen Lebens (und wirklich der Schulunterricht ist wahre Quintessenz bürgerlicher Geschäfte, der eigentliche Urstoff des Betriebs) sind die Leute nicht routiniert und betriebsam genug.“⁶⁴

⁶³ Vgl. hierzu auch die früheren Bemerkungen über das ältere System der Schulaufsicht im Abschnitt: Schwierigkeiten des Anfangs.

⁶⁴ Zedlitz an Rochow vom 29. Okt. 1775, in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 115 ff.

Die Überlegungen zur Konstruktion neuer Unterbehörden waren Produkt täglichen Ärgers, den von Zedlitz mit Predigern und Schulinspektoren geistlichen Standes bei seinen Visitationsreisen hatte⁶⁵. Mochten die aufklärerischen Oberkonsistorialräte in Berlin noch brauchbar für die Pläne sein, so sah es in den Konsistorien der Provinzen anders aus. So weltlich in Berlin gedacht wurde, so traditionell verhielt sich die Geistlichkeit auf dem Lande, so abweisend war sie gegenüber der friederizianischen Politik in geistlichen Sachen, wie der Gesangbuchstreit bereits gezeigt hatte. Noch schien auf dem Lande die altständische Ordnung unumstößlich und z. B. die Kirchengemeindeschule voll dem ihr im Generallandschulreglement zugewiesenen Zweck der Erziehung zum Christen zu genügen. Und dieser Zweck wiederum sorgte für die Anerkennung der Obrigkeit, warum sollte dieses geändert werden?

Die Hauptaufgabe der Konsistorien lag in der Bewahrung der althergebrachten Ordnung, und wenn der Schlendrian den Ton angab, so wurde dieses den Personen, nicht der Ordnung angelastet. Es war deswegen nicht verwunderlich, wenn trotz der immer wieder ergehenden Reskripte und Reglements für die Verbesserung der Schulen nichts getan wurde⁶⁶. Die Schulen gehörten zu den Nebenaufgaben des Konsistorialisten, und dieser wiederum versah sein Amt schon als Nebenamt. Ein Zeitgenosse schrieb darüber in der von Resewitz herausgegebenen Zeitschrift: „Das Konsistorial-Amt ist schon meist allenthalben, ein Nebenamt, das nur neben andern Geschäften, so gut es sich thun lassen will, verwaltet wird. In diesem Neben-Amte ist es noch mehr Nebensache was die Schulen angehet; das wird noch mehr als alles übrige ohnehin und formaliter abgethan, in das Innere der Sache hütet oder scheuet man sich hinein zu gehen. Der eine tastet aus Unwissenheit, der andere aus Arbeitsscheu nicht an; und oft läßt es der redliche und einsichtsvolle aus Verdruß auch laufen, weil er voraussieht, daß so wie es noch größtentheils mit den Schulen steht, keine wahre und gründliche Verbesserung zu hoffen sey.“⁶⁷ Und welch Wunder, daß der Autor dann den Schluß zog: „Durch Konsistorien möchte also das Schul- und Erziehungswesen wohl schwerlich geholfen werden.“⁶⁸

Es ist bereits auf die Struktur des älteren Schulaufsichtssystems und seine Bedingungen eingegangen worden. Angesichts der Traditionalität und der durchaus mit den älteren Zielen übereinstimmenden Schulordnungen benötigte diese eigentlich überhaupt keine Verwaltung, es sei denn als Instanz, der gewisse Ordnungs- und Hoheitsfunktionen, wie z. B. bei einer Lehrerwahl, zustanden. Denn es war der Zweck der Schulen erfüllt, wenn die Kinder in ausreichender Weise auf die Konfirmation

⁶⁵ Er hatte 1775 gerade eine „Tournée“ der naheliegenden Dorfschulen um Berlin beendet. Ebd.

⁶⁶ So war das GLSchR von 1763 fast ohne Wirkung geblieben; z. B. in der Grafschaft Mark. Vgl.: Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. S. 49.

⁶⁷ Schreiben eines Ungenannten. In: Resewitz, Gedanken, Bd. 2 St. 2 S. 73 ff., hier S. 92.

⁶⁸ Ebd.

vorbereitet wurden. Wie dieses geschah und in welchen Räumlichkeiten und z. B. auch bei welchem Gehalt des Lehrers, interessierte diese Behörden nicht, dies war Sache der Schulgemeinde.

Vom Standpunkt der Konsistorien waren die vorhandenen Schulen immer funktionstüchtig genug. Sie sicherten den Bestand christlicher Lebensweise und gaben dem einzelnen ausreichende Möglichkeit, sich um sein geistiges Wohl zu sorgen. Daß eine gute Schule auch von der Landeskultur und der wirtschaftlichen Kraft einer Gemeinde abhing, war kaum bekannt; außerdem mußte man sich in die vorgegebenen Verhältnisse einfügen. Dann war die Armut vieler Gemeinden so groß, daß ihre Einwohner nur unter Zwang zum Unterhalt von Schule und Lehrer beitrugen. Schließlich gab es noch die von Schwartz beschriebene Einstellung der Eltern, daß der erteilte Unterricht völlig ausreiche, „sie selber hätten keinen besseren genossen und wären doch durchs Leben gekommen. Deshalb keine besseren Lehrer, keine besseren Schulbücher“⁶⁹. In keiner Weise waren daher die vorhandenen Schulstrukturen, von der Bereitschaft einiger Lehrer einmal abgesehen, auf die Reformpläne eingestellt.

Ohnehin war innerhalb der Schulaufsicht das Interesse unterschiedlich auf die verschiedenen Schulformen verteilt. So interessierten sich die Konsistorien mehr für die Lateinschulen und allgemeine Fragen der niederen Schulen und Lehrerbildung, während die Aufsicht über die niederen Schulen fast ganz den jeweiligen Ortsgeistlichen überlassen blieb. Schließlich wurde aus den Lateinschulen auch der Nachwuchs für den eigenen Stand rekrutiert. Nicht übersehen werden darf dabei, daß jede Schulentwicklungspolitik Geld benötigte und die Geistlichen kaum mehr tun konnten, als die Gemeinde zu vermehrten Anstrengungen aufzufordern. Selbst die Oberkonsistorialräte in der Mittwochsgesellschaft — soweit darüber Unterlagen vorliegen — widmeten sich mehr der Gelehrten- als der Volksbildung. Diese Tendenz rührte aus ihrem Amtsauftrag⁷⁰.

Der Verzicht auf die Durchbildung einer staatlichen Verwaltungsstruktur ließ das Weiterleben dieser Traditionen befürchten. Hinzu kamen die Gefahren durch die Beibehaltung der Verwaltungszersplitterung. Luthersche, reformierte, französische, katholische (schlesische) Schulen waren jeweils einem Departement zugeteilt. Daneben gab es die Tätigkeit der Regierungen als Justizverwaltungsbehörden mit Aufgaben bei der Schul-

⁶⁹ Schwartz, Kulturkampf, S. 392.

⁷⁰ Vgl. dazu die Instruktion. Die niederen Schulen lagen beim OKons im Randfeld des Interesses, da diese wie auch die anderen Schulen von den provinziellen Konsistorien betreut wurden. Größeres Gewicht hatte schon die richtige Vorbildung für den Predigerstand. Vgl. dazu das Gutachten des Probstes Süßmilch vom 20. Mai 1748. In: Acta Borussica. Behördenorganisaiton. Bd. 7 (1904) S. 548 ff. Außerdem saßen die OKonsR vielfach selbst in Schulkuratorien für gelehrte Schulen. So ist es keineswegs verwunderlich, wenn den niederen Schulen in der folgenden Zeit kaum Beachtung geschenkt wurde, bis auf die wenigen Gnadenschulstellen, die ihrerseits jedoch nicht auf der Basis von Instruktionen des OSK Reformen betrieben. Vgl. dazu: Heinemann/Rüter, Projekt. Hier ist die Entwicklungsgeschichte einer Gnadenschule dargestellt.

aufsicht und nicht zuletzt die Kriegs- und Domänenkammern, die insbesondere für bauliche Sachen des Schulwesens zuständig waren⁷¹. Daß die militär-kirchlichen Angelegenheiten unabhängig von den bisher aufgeführten Verwaltungsformen unter einem eigenständigen Konsistorium verwaltet wurden, kennzeichnet das altständische Muster der Kirchen- und Schulverwaltung⁷².

Diese überkommene Verwaltungsstruktur der Unterbehörden machte jede Reform fraglich. Denn es darf mit Sicherheit angenommen werden, daß die älteren Verwaltungen untereinander keine Kontakte hatten und darüber hinaus auf Selbständigkeit erpicht waren, wie die Abtrennung der schlesischen und der reformierten Schulsachen aus dem Oberschulkollegium deutlich bewies. Hinzu kam die räumliche Entfernung der einzelnen Konsistorialverwaltungen von der Zentrale in Berlin und daß es gerade in diesem Bereich nur erste Ansätze einer geordneten Verwaltungsarbeit gab. Selbst in den Departements in Berlin herrschte vielfach ein geordnetes Chaos, wie die Berichte über einzelne Behörden zeigen⁷³. So tagte auch das Oberschulkollegium zunächst in einem Kirchturm; daß bei dem Transport von Akten zu den Wohnungen der Räte manches Schriftstück verloren ging, schien niemand zu bedauern. Erst nach und nach setzten sich geordnete Registraturverhältnisse durch⁷⁴.

Angesichts dieser Fakten wird deutlich, wo die schwerste Hypothek für die Zedlitzsche Schulreform lag: in der traditionell geprägten, ver-

⁷¹ So umfaßte der Wirkungskreis der kurmärkischen Kammer: „alle landeshoheits-, Gewerbe-, Fabriken-, Militair- und Servissachen, alle Polizeisachen, alle Kommunalangelegenheiten der Städte und des platten Landes, die Strom-, Wege- und königlichen, auch Kommunal-Bauangelegenheiten, die Steuern (mit Ausnahme der den beiden Accise und Zolldirectionen für die Kurmark in Berlin und Brandenburg übertragenen indirecten Abgaben), die Stempel- und Salzdebtsachen, die Erhebung der Einkünfte von den Chauseen, die Verwaltung der königlichen Domänen und Forsten, mit Ausnahme der von den Kammern zu Schwedt und Königswusterhausen verwalteten sogenannten prinzlichen, jedoch damals schon königlichen Domänen und Forsten; endlich die Bauangelegenheiten der Pfarren und Schulen, und die Bau- und Verwaltungssachen der königlichen Aemter-Kirchen, die nicht zum Amtskirchenverbande der Kurmark gehörten.“ Soweit der Geschäftsumfang um 1805, der bis auf den der prinzlichen Verwaltung demjenigen von 1700 entsprach. [Magnus Friedrich von Bassewitz,] *Die Kurmark Brandenburg ihr Zustand und ihre Verwaltung unmittelbar vor dem Ausbruch des französischen Krieges im Oktober 1806*. Leipzig 1847, S. 84 f.

⁷² Feldprediger und Garnisonsschullehrer unterstanden damit dem Militärkonsistorium, wie auch die Soldaten und deren Kinder einen eigenen Rechtsstatus hatten. Vgl. für die spätere Entwicklung das „Königlich-Preussische-Militair-Kirchen-Reglement vom 28. März 1811“. In: GS, S. 170 ff.

⁷³ Vgl. über das Finanzdepartement den Bericht bei: Held, Struensee. Wollte jemand Struensee besuchen, so mußte er in den Hinterhof eines Gebäudes, an einer Vielzahl von Wohnungen mit lärmenden Familien vorbei, um dann in einer Ecke die Tür zum Finanzdepartement zu finden.

⁷⁴ Vgl. dazu die Werke: Julius Wilhelm Ernst von Massow, *Anleitung zum praktischen Dienst der königlichen Preussischen Regierungen* usw. 2 Tle. Berlin/Stettin 1792; Justus Claproth, *Grundsätze von Verfertigung und Abnahme der Rechnungen* usw. 2. verb. Aufl. Göttingen 1783; Lamotte, *Beyträge*.

wickelten Verfassung der Konsistorialverwaltung. Noch fehlte ein einheitlicher Kodex für das Schulrecht, selbst das Allgemeine Landrecht konnte diesen nicht schaffen und stellte, wie noch zu sehen ist, durch seine Kompromisse die gesamte Konstruktion in Frage. „Die Consistorialtheorie und Praxis“, so meinte einer der besten preußischen Verwaltungspraktiker und spätere Nachfolger Woellners, von Massow, „beruht zum Theil auf den Gesetzen des canonischen und allgemeinen protestantischen Kirchenrechts, zum Theil auf allgemeinen Gesetzen sämmtlicher Preussischer Staaten, hauptsächlich aber auf Provincial-, Kirchen- und Consistorialordnungen — einzelnen Reglementsdicten und Rescripten — und endlich auf Provincial-Circular- und Lokalobservanzen“⁷⁵. Und schon damals galt das Studium des Konsistorialrechts als „sehr schwierig“.

Nur mit einer Vielzahl von Hilfsmitteln rein technischer Art, mit einem großen Registraturaufwand und einer dementsprechenden „Bürokratie“ ließ sich das jeweils geltende Recht überhaupt überschaubar machen. Doch da jede allgemeine Theorie darüber unmöglich war, konnte niemand richtiges Verwalten garantieren. „Practische Cameralisten, welche bereits seit vielen Jahren bei einer Cammer gearbeitet, werden selbst nicht leugnen können, wie mühsam es sei, zusammenhängende und gründliche Kenntnisse von allen Gesetzen, Vorschriften und Principiis in dem Cameralwesen zu erlangen, denn seine Theile sind zu mannigfaltig und sein Umfang ist zu ausgearbeitet, als daß dieses ein leichtes Unternehmen seyn sollte.“⁷⁶

Und noch schwieriger war dieser Versuch beim Konsistorialrecht, denn hier blieben bei dem Versuch des Entwurfs eines „Systems“ „viele Lücken“, die nur durch eigene Unterrichtung in den alten Akten geschlossen werden könnten⁷⁷. Oft würden dabei noch widersprüchliche Verfügungen die Schwierigkeiten erhöhen, „so daß man beständig in einem Labyrinth von Widersprüchen — Anomalien — und Unbestimmtheiten herumirrt“⁷⁸. Deswegen gab es auch keine Lehrbücher, und von einer Verwaltung nach einheitlichen Grundsätzen blieb die Schulverwaltung durch diese Struktur des ihr zugrunde liegenden Rechts bis heute ausgeschlossen.

Die mangelnde einheitliche Ordnung der Rechtsstrukturen und -grundsätze und die lokalen und provinziellen Observanzen wurden als Hindernis zur Schulreform schon von Zedlitz erkannt. Das Oberschulkollegium sollte deswegen als zentrale Behörde auch danach streben, das Schulwesen nach überall geltenden Prinzipien zu reformieren.

Nach der Jahrhundertwende konnten dann vom Stein und die anderen Reformer die Erfahrungen aus den zentralistischen Reformansätzen des Oberschulkollegiums ziehen und durch die Verwaltungsreform auch für das Schulwesen der bürgerlichen Schulreform einen neuen Anstoß geben.

⁷⁵ Massow, Anleitung, S. 743.

⁷⁶ Lamotte, Beyträge, Vorrede.

⁷⁷ Massow, Anleitung, S. 779 ff. machte Vorschläge, in die Konsistorialakten ein „System“ zu bringen.

⁷⁸ Ebd. S. 743 f.

Voraussetzung dafür war jedoch auch die innere Reform der Verwaltung⁷⁹. Der Beamte der Zukunft sollte nicht mehr nur ein in den Registraturen nach altem Recht suchender Bürokrat, sondern ein Glied in einer auf Zukunft weisenden und planenden Staatsverwaltung werden. Zwischen dem alten und dem neuen Recht sollte er jeweils eine Vermittlungsfunktion wahrnehmen.

Das Oberschulkollegium, als neue Behörde mit fast diktatorischen Vollmachten ausgestattet, umging zunächst das alte Recht und überließ den Konsistorialbehörden die Einpassung der neuen Anweisungen in die Rechtstradition. Es setzte, wie z. B. beim Abitur, sogar völlig neues Recht und konnte darauf hoffen, daß es auch befolgt wurde. Auffällig ist jedoch, daß die großen Erfolge gerade in dem Gebiet lagen, in denen keine Tradition zu überwinden war, und daß andererseits z. B. in dem fast völlig in den Traditionen aufgehenden Bereich der niederen Schulen kaum Erfolge erzielt wurden.

Während es damit einerseits Bereiche direkter Einflußnahme und Veränderungsmöglichkeiten gab, hingen in anderen Gebieten die Reformen von der Bereitschaft der Konsistorialisten ab, sich an ihnen zu beteiligen. Gerade hier lag der wundeste Punkt des Reformversuchs. Die Beibehaltung der Konsistorialverfassung legte die entscheidende Kontrolle in die Hände der alten Aufsichtsorgane. Eine Konfliktmöglichkeit zwischen Kirchen- und Staatsinteresse war damit eröffnet, und es hing von jedem Geistlichen ab, wie er sich den Problemen stellte. Jeder rein staatliche Anspruch mußte in der Zukunft damit rechnen, unter dem Aspekt der sich selbst als Vertreter der rechten Lehre verstehenden Geistlichen interpretiert zu werden. Denn was bislang von ihnen in Glaube und Sitte angeordnet wurde, galt kraft göttlichen Regiments⁸⁰. Der staatliche Auftrag

⁷⁹ Vgl. die Klagen über die nutzlosen Bürokraten z.B. in der Nassauer Denkschrift. In: Erich Botzenhart (Bearb.)/Walter Hubatsch (Hrsg.), Freiherr vom Stein. Briefe und amtliche Schriften. Bd. 2 neub. von Peter G. Thielen. Stuttgart 1959, S. 380 ff. Verwaltung bestand nach vom Stein nicht allein in der Kenntnis des „toden Buchstabens und der Papierthätigkeit“, sondern mußte auf einen Nutzen gerichtet und durch einen „praktischen Geschäfts-Sinn“ belebt sein. Vgl. Kurt von Raumer (Hrsg.), Die Autobiographie des Freiherrn vom Stein. 3. durchg. Aufl. Münster/Köln/Graz 1960, S. 27. Vgl. auch: „Fast allgemein werden die Stellen als Pfründen betrachtet, deren Inhaber gerade nur so viel thun, als erforderlich, um das Gehalt zu erheben und mit möglicher Bequemlichkeit zu genießen.“ Aus der KO vom 26. Juli 1800. Zit. nach: Clemens Theodor Perthes, Der Staatsdienst in Preußen, ein Beitrag zum deutschen Staatsrecht. Hamburg 1838, S. 86. Diese „allerhöchste“ Ansicht stimmt jedoch mit anderen Erfahrungen nicht überein. So waren die Unterbehörden vielfach nicht in der Lage, die geforderten Berichtsfristen einzuhalten, weil sie völlig überlastet waren.

⁸⁰ Erst durch KO vom 9. Sept. 1811 wurde die Geistlichkeit von der Publikation der VO von den Kanzeln entbunden. Johann August Ludwig Fuerstenthal, Sammlung aller noch gültigen, in dem Allgemeinen Landrecht, der Gesetzsammlung usw. bis Ende 1838 enthaltenen das Kirchen- und Schulwesen betr. Gesetze, Reskripte und Verfügungen. 4 Bde. Cöslin 1838—1845. Hier Bd. 2 S. 81 ff. Vgl. auch das folgende Kapitel.

mußte dahinter zurücktreten. Daß daraus die große Affinität der Schule zur Kirche immer gespeist wurde, sei nur am Rande vermerkt⁸¹.

Das Selbstverständnis des geistlichen Konsistorialisten konnte im Grunde nie die Verweltlichung der Schule unterstützen. Auch in anderen Territorien wurde diese Gegenkraft wirksam, so z. B. bei der Schulreform in Braunschweig, wo am Widerstand der alten Behörden der aufklärerische Reformversuch bedeutender Schulmänner scheiterte⁸². An die Trennung von Schule und Kirche wurde in Preußen zu dieser Zeit nicht einmal gedacht, da, wie dieses bereits interpretiert wurde, Thron und Altar zusammengehörten. Die bürgerliche Gesellschaft sollte eine auf christlichem Grundverständnis ruhende Staatsordnung sein, die zwar tolerant gegenüber einzelnen Ausprägungen christlicher Konfessionen, sich jedoch keineswegs als wertneutral verstehen wollte.

In dem Verwaltungsunterbau des Oberschulkollegiums lagen damit die größten Schwierigkeiten für die Verwirklichung der Reformansätze, die, wie sich in regionalen Analysen zeigen läßt, weitgehend die Anstrengungen der Oberbehörde paralyisierten. Davon abgesehen hinterlassen seine Maßnahmen — wie schon angedeutet — den Eindruck, daß das Oberschulkollegium sich um die niederen Schulen überhaupt nicht kümmerte und sein Ziel in der Reform von Lateinschulen und Universitäten sah⁸³. Der Reformansatz verlief also selbst im bestehenden System von oben nach unten und umging die Masse der Schulen, aus Mangel an Geld⁸⁴.

5. Das Dilemma der geistlichen Schulaufsicht

Während von Zedlitz zwar die Untauglichkeit der Konsistorialverwaltung feststellte, wegen der Zeitverhältnisse und des hohen Kostenaufwandes aber nicht an eine Trennung von Kirchen- und Schulaufsicht denken konnte, hatten die Schulmänner der Zeit sich bereits in großer Anzahl gegen eine weitere Verbindung der beiden Aufsichtsfunktionen ausgesprochen. Sie hielten vor allem die geistliche Schulaufsicht unterhalb der Kon-

⁸¹ Vgl. dazu etwa die auf ein musterhaftes moralisches Verhalten der Geistlichen zielenden Verordnungen nach der Jahrhundertwende, etwa: Bädcker, Ueber die nöthige Aufmerksamkeit des Predigers auf sein moralisches Verhalten mit Bezug auf das allerrh. Rescript aus dem geistlichen Departement vom 5. Febr. 1806. In: Quartalschrift für Religionslehrer. 4. Jg. (1807) S. 47; Goldener Spiegel für Prediger, von einem Mitgliede ihres Standes. Frankfurt a. M. 1799. Der Schulmann Zöllner wollte die älteren Schullehrer sogar mit einer Predigerstelle versorgen. Zöllner, Ideen, S. 309 ff.

⁸² Vgl. Stech, Schuldirektorium; Herrmann, Modell der Schulreform.

⁸³ Ausnahme in den niederen Schulen waren die Gnadenschulstellen. Doch gab es für diese, wenigstens für das Exemplar in der Grafschaft Mark, keine Anweisungen für eine anzustrebende Reform. Vgl. Heinemann/Rüter, Projekt. Hier konnte alles vom Lehrer entwickelt werden. Auch Schwartz, Kulturkampf, S. 68 ff., weiß nur über die Aufnahme von Vorschlägen zur Reform aus dem Publikum zu berichten. So forderte der OSchR Meierotto den Prediger J. W. F. Wolf auf, seine Beobachtungen auf diesem Gebiet fortzusetzen. An eine grundlegende Reform wurde also nicht gedacht.

⁸⁴ Massow, Anleitung, S. 747.

sistorien, also diejenige, die durch die Ortsgeistlichen wahrgenommen wurde⁸⁵, wegen des mangelnden Einsatzes und der ungenügenden Ausbildung der Prediger für ungeeignet. Dennoch waren sie sich darüber einig, daß es eine Schulaufsicht geben mußte. Denn sowohl die Verhältnisse der Schulen als auch ihre Lehrer entsprachen nur selten einem Zustand, der mit den Reformen vereinbar war. Irgendwie mußte auch sichergestellt werden, daß der Besitz eines „Postens“ nicht zur Amtsträgerei führte.

Die Schulmänner selbst, die inzwischen einen erheblichen Schritt auf dem Wege zur eigenen Standesbildung vorangekommen waren⁸⁶ und sich durch Publikationen immer mehr in das „Gespräch“ über die Schulreformen einschalteten⁸⁷, vertraten wohl allgemein die von Krünitz 1794 vortragene Meinung: „Auch die geschicktesten und bestgesinnten Schul-Lehrer werden oft in ihrem Amte muthlos, nachlässig und träge, zumahl wenn sie gewahr werden, daß ihre Arbeit, ihr Eifer, und der Nutzen, den sie stiften, nicht immer so dankbar erkannt und belohnt wird, wie er erkannt und belohnt werden sollte.“⁸⁸

Krünitz meinte damit nicht allein eine bessere Besoldung, sondern die für eine bessere Wirksamkeit unumgängliche Hebung des Ansehens der Lehrerschaft überhaupt. Es genügt heute, sich die in den Schulbeschreibungen der Zeit vorgelegten Äußerungen über die Lehrer vor Augen zu führen, um zu erassen, wie weit der Lehrer — vor allem an den niederen Schulen — im Ansehen hinter dem Geistlichen zurückstand.

In Kursachsen und in anderen Ländern hatten sich bereits neuere Regelungen in der Schulaufsicht festgesetzt. An die Stelle der mit der Kirchen *und* Schulinspektion betrauten Superintendenten waren bereits „Special-Superintendenten“ gesetzt worden, denen nunmehr die alleinige Pflicht, für die Schulen zu sorgen, oblag⁸⁹. Jedes Jahr einmal sollten sie die Schulen ihres Aufsichtsbezirks visitieren und damit hauptamtlich für die Verbesserung des Schulwesens wirken. Doch auch dieses System erschien vielen Schulmännern als noch nicht voll geeignet, weil es keineswegs sicherstellte, daß der kirchliche Visitor die Schulangelegenheiten allein unter dem Bedeutung gewinnenden wissenschaftlich-pädagogischen Blickwinkel betrachtete. Eher war zu vermuten, daß die Tradition ihn

⁸⁵ Vgl. dazu die geltenden Bestimmungen des GLSchR, vor allem S. 24, 25. Abdruck: Froese/Krawietz, Schulgesetzgebung, S. 119 f.

⁸⁶ Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 243 ff.

⁸⁷ „In der Sprache der Zeitgenossen findet sich eine später außer Gebrauch gekommene Wendung. In ihr werden ‚die Menschen als ein Gespräch‘ bezeichnet. So fordert z. B. Herder, daß Lehrer und Schüler ein Gespräch werden sollen. Im Gespräch gewinnt die Sprache, um deren Erkenntnis man sich besonders bemüht, nach damaliger Auffassung erst ihren eigentlichen Sinn. Im Gespräch sind Sprechen-Können und Hören-Können als Voraussetzung des Miteinander-Sprechens auf einander bezogen und ermöglichen erst das eigentliche menschliche Zueinanderkommen.“ Roeßler, Entstehung, S. 403, Anm. 3.

⁸⁸ Krünitz, Land-Schulen, S. 159.

⁸⁹ Ebd. S. 160.

zwang, die Schule auch weiterhin als *annexum religionis* anzusehen. Ein geistlicher Schulinspektor würde damit die Schulreform im Sinne der bürgerlichen Gesellschaft mehr hindern als fördern.

Daß derartige Beobachtungen nicht aus der Luft gegriffen waren, machte die weitere Entwicklung in Preußen deutlich. Da die weltliche Schulinspektion aus Geldmangel nicht durchgeführt werden konnte, auch die Instruktion des Oberschulkollegiums darüber nichts enthielt, machte sich die hemmende Wirkung der Geistlichkeit bemerkbar. Immerhin schlug um 1800 die pommersche Regierung vor, angesichts der Schulvisitationsaufgaben der Geistlichen nur noch denjenigen eine Pfarrstelle zu geben, die einige Jahre lang als Schullehrer gearbeitet hatten und damit über eigene Schulpraxis verfügten⁹⁰. Lange Jahre später wurde dann in den Lehrerseminaren ein Kurs für Predigtamtskandidaten eingerichtet, um die geborenen Schulaufseher der untersten Instanz mit einem Minimum von Fachwissen auszustatten.

Schon 1783 forderte der Reformers des Neuruppiner Gymnasiums, Johann J. Stuve, die Einführung einer eigenständigen Schulaufsicht unter Leitung von Mitgliedern des Schulmännerstandes. Stuve wies darauf hin, daß viele Geistliche bereits eingesehen hätten, daß die alte Form der Schulaufsicht nichts mehr für sich habe als das Herkommen. Dieses allein genüge jedoch nicht, um einen andauernden Anspruch auf das Schulaufsichtsamt zu stellen. Zwar sei es nicht nötig, die Geistlichen gänzlich auszuschließen, wie auch die Religion nicht aus den Schulen verbannt werden sollte, doch sei eine Unterstellung unter ein Schulkollegium unbedingt nötig. Der große Nachteil vieler Geistlicher sei, daß sie niemals praktische Erfahrungen in der Schule hätten sammeln können, die Schuleinrichtungen jedoch nach qualifiziert ausgebildeten Pädagogen und dementsprechend kenntnisreichen Schulaufsehern verlangten. Es sei daher nur konsequent — und wurde von Campe wenige Jahre darauf in Braunschweig auch versucht⁹¹ —, wenn man in diese Positionen nur die „verdientesten, einsichtsvollsten Lehrer“ bringen würde⁹².

Krünitz schlug seinerseits vor, diesen hauptamtlichen Schulaufsehern den Titel „Schul-Commissarius“ oder „Schul-Rath“ zu verleihen und ihnen — was in der damaligen Zeit einen hohen Symbolwert besaß — den gleichen Rang wie den Superintendenten anzuweisen⁹³. Damit sollten auch vor den Augen des Volkes Schule und Kirche gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Wurde nun auf der lokalen und regionalen Ebene der Schulverwaltung ein neues, aus der Konsistorialverwaltung ausgegliedertes und von Schulmännern verantwortetes Aufsichtssystem geschaffen,

⁹⁰ Auszug aus einem Bericht der pommerschen Regierung und des pommerschen Konsistoriums zu Stettin über die Verfassung der Schulanstalten in dem Herzogthum Pommern. In: *Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens*. Hrsg. von F. Gedike. Bd. 2 (1801) S. 69 ff.

⁹¹ Vgl. Einzelheiten der Schulreform bei: Stech, *Schuldirektorium*; Herrmann, *Modell der Schulreform*.

⁹² Stuve, *Schulwesen*, S. 4.

⁹³ Krünitz, *Land-Schulen*, S. 160.

so schien es zwingend, auch die zentralen provinziellen oder gesamtstaatlichen Schulbehörden nach diesem Muster umzugestalten. Sämtliche Schulen sollten damit unter Erziehungskollegien stehen und dem kirchlichen Einfluß entzogen sein. Das Oberschulkollegium entsprach bereits — trotz der schon beschriebenen Brückenkopfgefahr weiteren kirchlichen Einflusses — weitgehend dieser Forderung.

Auch in späteren Zeiten wurde von den Schulmännern immer wieder gefordert, die geistliche Schulaufsicht abzuschaffen. Fikenscher, Seidenstücker, Stephani, Prenninger, Pölitx und andere⁹⁴ setzten sich für die fachmännische, weltliche Schulaufsicht ein und erreichten in Preußen doch nur sehr wenig. Denn gerade bei dieser Frage wurde deutlich, wie sehr das alte Recht die Verwaltung zwang, die kirchliche Aufsicht in ihrer Funktion zu lassen. Einerseits konnte eine weltliche Schulaufsicht angesichts steigender Verschuldung des Staates wegen der Kosten nicht eingerichtet werden (während in anderen Verwaltungsbereichen laufend Personal eingespart wurde⁹⁵), andererseits hielten die Kirchenbehörden immer mehr an ihren Rechten fest, wobei ihnen die Ende des Jahrhunderts stärker werdende pietistisch-orthodoxe Strömung in Preußen noch half.

Überdies stand dieser Forderung die gesamte Tradition des Verhältnisses von Kirche und Schule im Wege, denn die Schule war, wie schon mehrfach erwähnt, nur eine ergänzende Institution zur von Haus und Kirche betriebenen christlichen Erziehung. Die Gefahr lag nahe, daß mit dem Ausscheiden der Kirche aus der Schule auch die Glaubensvermittlung bedroht war und die Schule ihre wichtigste Aufgabe, die Erziehung zur Kirchenmündigkeit, verlor. Doch wurde diese Gefahr durch das Allgemeine Landrecht, wie noch zu interpretieren ist, langfristig unterbunden. Schließlich hätte sich auch in der überkommenen Form der Ausbildung zum Geistlichen eine Sekundärwirkung gezeigt, die zu einer erheblichen Störung in der gewohnten Laufbahn hätte führen können, denn seit alters her war das Lehreramtsamt ein Durchgangsamt⁹⁶ auf dem Wege zu

⁹⁴ Georg Wolfgang Augustin Fikenscher, Freymüthige Gedanken und Vorschläge eine der wichtigsten Angelegenheiten des Staats, das Schulwesen betr. Weissenfels/Leipzig 1800, S. 226 ff.; Johann Heinrich Philipp Seidenstücker, Über Schulinspektion, oder Beweis, wie nachtheilig es in unserer Zeit sei, die Schulinspektion den Predigern zu überlassen usw. Helmstedt 1797; Stephani, System, 2. Aufl. S. 204 ff. Prenninger, Landschulbibliothek, hier Bd. 4 S. 3. Er forderte einen Schulrat für jede Provinz. Pölitx, Erziehungswissenschaft, Bd. 2 S. 17 ff. Pölitx näherte sich den bestehenden Verhältnissen, wenn er die Einrichtung eines Oberschulkollegiums für jede Provinz zwar forderte, doch die Superintendenden weiter an der Schulaufsicht beteiligt wissen wollte. Diese jedoch sollten, wie in der Instruktion des OSK vorgesehen, durch reisende Inspektoren in Form der Superrevision beaufsichtigt werden. Die Details der Aufsicht wollte Pölitx dem „practischen Schulmann“ überlassen. Auf das OSK wies Pölitx jedoch mit keiner Silbe hin.

⁹⁵ Vgl. dazu die vorher im Abschnitt über die Gründung des Oberschulkollegiums gemachten Angaben.

⁹⁶ Roeßler, Entstehung, S. 244. Krünitz kritisierte diesen Sachverhalt, weil er zu sehr den Aspekt der Versorgung betonte.

einer Pfarre — wenn hier von den Kirchengemeindeschulen einmal abgesehen werden darf. Schullehrer waren also vielfach Prediger in Wartestellung⁹⁷.

Wären nun Kirche und Schule getrennt worden, so wäre einerseits ein neuer Studiengang zum Lehrer aufzubauen gewesen, andererseits hätte überlegt werden müssen, wie die vielen Theologen untergebracht werden konnten. Wenn es auch schon Ansätze eines Philologiestudiums unter Wolf in Halle gab, so waren dem Oberschulkollegium doch die Möglichkeiten eines derart radikalen Eingriffs nicht gegeben. Auch hätte es für die nachdrängenden Theologen keine Übergangsversorgung mehr gegeben, wodurch eine weitere Gewohnheit verletzt worden wäre. Diese machte es trotz königlicher Verbote⁹⁸ immer wieder möglich, daß der Sohn dem Vater in seinem Amt folgte, der Vater seine Söhne also versorgen konnte. Daß der Nepotismus in jener Zeit in Preußen üblich war, ist gleichfalls glaubhaft nachzuweisen, und kennzeichnet das Dilemma der ganzen studierten Schicht in Preußen, angesichts sinkender Versorgungsmöglichkeiten die eigenen Kinder unterbringen zu müssen⁹⁹.

Die von den Schulmännern geforderte Einrichtung einer weltlichen Schulaufsicht lag, wie es in der Instruktion des Oberschulkollegiums durch die Bestätigung der Konsistorien zum Ausdruck kam, nicht im Bereich des Möglichen, zu sehr standen ihr ökonomische Erwägungen und widerstrebende Einstellungshaltungen entgegen. Auch Campe mußte dieses in Braunschweig erfahren, als er den Versuch wagte¹⁰⁰. Das Oberschulkollegium mußte zunächst damit zurechtkommen und konnte nur einen Ausweg anstreben, nämlich wie in Kursachsen versuchen, gut vorgebildete,

⁹⁷ Die Zahl der Theologen stieg bis zum Abituredikt von 1788 an und fiel dann rasch. Diejenigen, die nicht in einer Pfarrstelle zu versorgen waren, blieben zumeist in Lehrpositionen hängen. Eine plötzliche Absperrung dieser Positionen war daher undenkbar. Das Problem der Überproduktion für einzelne Berufe konnte nur im Zusammenhang mit einer nach 1788 einsetzenden allgemeinen Reduktion der Studentenzahlen erfolgen. Vgl. Manfred Heinemann, *Nebenwirkungen der Bildungsplanung auf die Bildungspolitik*. Dargestellt an der preußischen Unterrichtsverwaltung. In: *Bildung und Erziehung* 23. Jg. (1970) S. 49 ff.

⁹⁸ Eine VO in dieser Richtung war bereits unter Friedrich Wilhelm I. erlassen worden. Vgl. Albert Lotz, *Geschichte des deutschen Beamtentums*. Berlin 1909, S. 158. Bei den Beamten war das Vererben der Kenntnisse gern gesehen.

⁹⁹ So brachte der Finanzminister Struensee, wie andere, seine Verwandten unter: „Ich thue damit ja auch nur, was alle andre Minister in der Welt, und die regierenden Herren selbst, in Hinsicht ihrer Verwandtschaft thun. Ganz grobe Partheilichkeit kann mir doch Niemand mit Grund vorwerfen. So habe ich ja, nur noch vor wenigen Jahren, dem Pflegesohn des Ministers N.N. den einträglichen -Posten in N.N. gegeben, und jetzt gab ich ihm einen noch einträglicheren, weil sein Vater es wünscht.“ Held, Struensee, S. 27 f.

¹⁰⁰ Joachim Heinrich Campe war im Revolutionsjahr 1789 mit seinem Zögling Wilhelm von Humboldt nach Paris gefahren und hatte seine Eindrücke veröffentlicht. Er hatte damit, zusammen mit seinen Fragmenten, den konservativen Vertretern von Kirchen und Ständen so viele Angriffspunkte gegeben, daß 1790 das 1786 eingerichtete Schuldirektorium wieder aufgehoben werden mußte. Vgl. Stech, *Schuldirektorium; Herrmann, Modell der Schulreform*, S. 176 ff.

hauptamtliche geistliche Schulinspektoren einzusetzen, um staatliches Interesse und kirchliches Recht miteinander zu vereinen. Doch kam es in Preußen zunächst nicht dazu. Erst nach der Jahrhundertwende läßt sich z. B. in der Grafschaft Mark die Errichtung von 16 Visitationsbezirken verfolgen, die mit sachkundigen Predigern besetzt wurden¹⁰¹. Damit standen hier — und dies blieb in Preußen bis zur Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht in der Novemberrevolution von 1918 als Problem bestehen — kirchlicher und staatlicher Auftrag in Konkurrenz. Nur langsam gelang es, die Prediger von ihren obrigkeitlichen Funktionen in der Kirchengemeinde zu entlasten, z. B. von dem Verlesen von Edikten und anderen Verordnungen nach dem Geschäftskalender.

Die Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht rührte an die gewohnte Einrichtung des Pfarramtes und beschränkte dieses wiederum ein Stückchen mehr auf die reine Seelsorge. So jedenfalls mußte es empfunden werden, wenn die von Krünitz angegebene repräsentative Beschreibung des Pfarramtes zugrunde gelegt wird¹⁰². Aus ihr ist die noch ungebrochene Stellung der Geistlichkeit um 1790 zu entnehmen, wie sie z. B. für das Prediger-Lehrer Verhältnis beschrieben wurde. Krünitz meinte in seinen Klugheitsregeln: „Zuvörderst sehe der Pfarrer nie den Schul-Lehrer als seinen Bedienten an. Er meide, und wenn auch alle benachbarten Confratres daran einen Scandal nähmen, das gehässige Er. Er biete dem Manne, der im Grunde doch nichts geringeres, als sein untergeordneter Amts-Gehülfe ist, so oft er zu ihm auch in Amts-Geschäften kommt, einen Stuhl; er fertige ihn nie stehend ab. Er gestatte es noch weniger, daß der Schul-Lehrer ihm auf das Filial den Chor-Rock nachtrage. Ein gutes Wort und jede Gemeinde kauft einen, wenn auch nicht allezeit neuen, Chor-Rock.“¹⁰³

Die starke Stellung des Geistlichen im Gemeinwesen war überdies durch obrigkeitliche Verordnungen bestätigt, weil ihm die Verantwortung für sowohl kirchliche als auch weltliche Ordnung aufgetragen war. Denn: „Derjenige, welcher diese Verordnungen [nach dem bereits erwähnten Geschäftskalender] abzulesen unterläßt, ist deswegen verantwortlich, insonderheit wann der Fall entsteht, daß der Defensor eines Verbrechers

¹⁰¹ Vgl.: Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. S. 83 ff. Vgl. auch die Reformen in Bayern zu dieser Zeit: Heinz Abels, Die Volksschule zwischen Tradition und Fortschritt. Zur Geschichte der bayerischen Volksschule um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Diss. rer. soc. Bochum 1970 (MS). Hier kam es 1802 zur Einrichtung des weltlichen „Generalschul- und Studiendirektoriums“, das jedoch fast ausschließlich mit Geistlichen besetzt war, also ähnlich dem OSK in Preußen mit OKonsR. Auch das regionale Schulaufsichtswesen wurde von Geistlichen geleitet. Hier mußte dann 1815 die 1810 erfolgte Einführung von Schulsprengeln, die von den Kirchensprengeln unabhängig waren, wieder aufgehoben werden, weil sich die Eltern der Neuordnung widersetzen. Der Versuch der Entkonfessionalisierung war damit gescheitert.

¹⁰² Johann Georg Krünitz, Der Land-Pfarrer nach seinen verschiedenen Verhältnissen, Vorrechten oder Immunitäten und Pflichten usw. betrachtet. Berlin 1794; Goldener Spiegel für Prediger von einem Mitgliede ihres Standes. Frankfurt 1799.

¹⁰³ Krünitz, Land-Schulen, S. 177 ff.

ihn mit der Unwissenheit entschuldigt, und vorgiebt, das hierauf sich beziehende Mandat vom Kinder-Morde, Dieberey, Feueranlegen etc. sey Inquisiten nie bekannt geworden.“¹⁰⁴ Und noch durch Verordnung vom 4. Oktober 1786 war den Predigern erneut eingeschärft worden, daß die Jugend „bey dem Religions- und anderen Unterricht mit den Strafen gewisser großen Verbrechen bekannt gemacht und davor gewarnet werden solle“¹⁰⁵.

Die königliche Herrschaft selbst war es, die damit ein weiteres Interesse an der Vermischung von weltlichen und geistlichen Aufgaben hatte, denn eine gute Ordnung konnte nicht anders als auf christlichem Fundament gedacht werden. Der Prediger vertrat im Sinne älterer Lehren geistliches und weltliches Regiment in seiner Pfarrei. Er war zur Wahrung von Sitte und Ordnung damit besonders berufen. Er allein beantwortete nach dem überkommenen Selbstverständnis die Fragen, die über den Standes- und damit Lebens- und Entscheidungshorizont der Eingesessenen hinausreichten.

Angesichts dieser mächtigen Tradition schien es vermessen, einen Teil der weltlichen Aufgaben nunmehr an den Lehrer zu delegieren, wie dies im Plan bürgerlicher Schulreform vorgesehen war. Waren da nicht diejenigen Pläne erfolgversprechender, die den Geistlichen in den Prozeß der Landesentwicklungspolitik einspannen wollten? Denn er allein war häufig genug der einzige seiner Gemeinde, der die darauf bezogenen Anweisungen begreifen konnte.

Krönitz wies darauf hin¹⁰⁶, daß jeder Prediger ohnehin Kenntnisse in der Ökonomie haben müsse, um sein Pfarrland zu bestellen und seine Hauswirtschaft mit Erfolg zu betreiben. Seine praktischen Kenntnisse in

¹⁰⁴ Ebd. S. 297. Bestandteile des Geschäftskalenders waren und wurden damit verlesen: Verordnungen über Kindesmord, Wilddieberei, verbotenes Schießen, Bettelei, Selbststrache und Injurien, Diebereien, Schuldenmachen, Tragen fremder Tuche und Wollwaren, Anhalten der Postillons, Beschimpfungen von Reisenden, Beschädigung von Bäumen, insb. auch Maulbeerbäumen, Verfolgung der Deserteure, Haltung von Dorfnachtwächtern, Sauferei, Tabakrauchen in unvorsichtiger Weise, Feueranlegen in der Heide, Nachtfischen mit Licht, Gesinde-Ordnung, Vertilgung der Heuschrecken, Bekämpfung des Viehsterbens, Verbot des Wollexports, Verbot der Frühjahrshütung, Hausieren und Geldwechseln der Juden, Hausieredikt, Aufkäuferi von Getreide u. a., Beobachtung der Setz- und Brutzeit, Ausrottung von Sperlingen und Krähen, Dreschverbot bei offenem Licht, Verbot der Hazardspiele. Viele VO mußten mehrmals im Jahr vorgelesen werden.

¹⁰⁵ Vgl.: Beyträge zur Finanz-Gelahrtheit. 3. Jg. (1788) S. 300.

¹⁰⁶ Krönitz, Land-Pfarrer, S. 30 ff. Vgl. etwa auch: C. Busch, Der Geschäftskalender für Prediger, nach Wahrheit und Gewissen geordnet. In: Quartalschrift für Religionslehrer. 3. Jg. (1806) S. 3 ff. Busch sah für den Prediger folgende weltlichen Geschäfte vor: Volksarzt, Polizeiinspektor, Ökonomie-Lehrer, Vieharzt, Mathematiker u. dgl. Es hieß: er sei öffentlicher Lehrer der moralischen Religion. Damit er nicht ganz darin aufging, wurde durch KO vom 26. März 1811 das Tragen von Talar, Baret und weißem Halskragen bei allen Funktionen des geistlichen Amtes angeordnet. Zugleich wurde der kleine Predigermantel die Amtstracht des Küsters. Abdruck der KO in: Fuerstenthal, Sammlung, Bd. 1 S. 55 f.

der Landwirtschaft, in der Medizin eröffneten den Eingesessenen vielfach erst den Zugang zu den Ergebnissen der Wissenschaft. Auch der Oberkonsistorialrat Büsching wollte die Prediger in diesem Sinne einsetzen. „Der Nutzen wird in folgenden zwey Hauptpunkten bestehn. Einmal der Theologe wird aufgeklärter, er wird dem Staate ungleich brauchbarer, und er bekömmt mehr solide Beschäftigung . . . Jetzt soll aber der Prediger zugleich Schul-Lehrer sein, und jedoch in sehr eingeschränktem Maaße bey dem Dorf-Regiment concurririen. Er soll seinen Kirchenkindern die vernünftige Landwirthschaft lehren. Er soll ihnen bey Krankheiten beystehn, und denn die Glaubens- und Sittenlehren nicht nur vortragen, sondern sie auch selbst moralisch machen. Nun wird er nicht mehr so viel bey den Herrn Confratres fast die ganze Woche herum ziehn, auf die Jagd laufen, dem Spiel nachgehn können usw.“¹⁰⁷

Wenn auch Büsching nichts davon hielt, die Geistlichen als „Dorf-Policey-Inspectores“ mit der Möglichkeit von „scharfen Befehlen“ einzusetzen, so hatte er gegen eine Mithilfe der Geistlichen bei diesem Geschäft nichts einzuwenden, ja diese könnten verpflichtet werden, die Verordnungen im „Gemein-Hause“ zu publizieren, Protokolle darüber aufzunehmen, die Listen bei den statistischen Erhebungen zu führen und Berichte an die Kreisbehörden zu schicken¹⁰⁸.

Während also einerseits die Notwendigkeit deutlich wurde, den Geistlichen von Teilen seiner weltlichen Aufgaben zugunsten des Lehrerstandes zu entbinden, wollte ein Mann wie Büsching genau das Gegenteil und die richtige „Policey“ durch den Prediger erst einmal verwaltet wissen. Doch beide Richtungen hatten angesichts der entgegenstehenden Traditionen keinerlei Chance einer raschen Durchsetzung, da sie nicht auf einer Analyse der Praxis beruhten.

Allein die gängige Form der Kirchen- und Schulvisitation, die ganz auf die handhaft-sinnenhafte Erlebnisweise der — hier nach von Zedlitz so genannten — unteren „Klassen“ der Bevölkerung ausgerichtet war, ließ keinen plötzlichen Wechsel zu. Denn die Revision durch den Superintendenten oder den Erzpriester war ein feierlicher, symbolischer Akt und ein Fest für jede Gemeinde. Daß der Schule dabei nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt wurde, konnte nur denjenigen stören, der aus rationaler Sicht meinte, von der Zeit des Aufenthalts auf die Intensität der Visitation schließen zu müssen.

Da der Visitor während des festlichen Zuges, mit dem er von der Grenze der Kirchengemeinde abgeholt wurde, durch den feierlichen Gottesdienst und durch die Predigt des Pfarrers schon genügend Einblicke in den religiösen Zustand der Gemeinde erhielt, konnten die geschäftlichen Dinge rasch abgewickelt werden. Auch ergab die kurze Revision des Lehrers, die Überprüfung des Wissens in den einzelnen Unterrichtsgruppen, der kurze Blick über die Schule und ihre Einrichtung ausreichende Aus-

¹⁰⁷ Beyträge zur Finanzgelahrtheit. 3. Jg. (1788) S. 300.

¹⁰⁸ Ebd.

kunft¹⁰⁹. Deswegen konnten die Ankunft des Visitators ohne weiteres bekannt sein und der Prediger und Superintendent sich kennen.

Ziel der Aufsicht war ohnehin nicht, jemanden zu verurteilen, sondern ihm brüderlichen Rat zur besseren Amtsführung zu erteilen. So kunstvoll dieses Gebilde war, sein langes Weiterbestehen deutet auf die Festigkeit der Tradition hin¹¹⁰. Um so schwieriger mußte jeder Versuch werden, an dieser Form jahrhundertealter Kirchen- und Schulverfassung etwas zu verändern. Noch lange später erhielt der Lehrer sein gemeindliches Ansehen, vor allem im Bereich der niederen Schule, durch die Geistlichkeit, und seine Standesbildung vollzog sich in vielen Einzelheiten analog dem durch die Prediger vorgegebenen Muster.

So relativ konfliktlos die Einführung einer neuen Schulaufsichtsstruktur auf der obersten Stufe angesichts der aufklärerischen Grundeinstellung der Mitglieder des Oberkonsistoriums auch war, von Stufe zu Stufe nach unten nahmen die Schwierigkeiten einer Verwirklichung des Zedlitzschen Reformansatzes zu und erreichten auf der Ortsebene ihre volle Macht.

Zwischen Theorie und Praxis befand sich die Tradition. Selbst die in den achtziger Jahren beginnenden Konflikte verschiedener Richtungen innerhalb der Geistlichkeit, ob jemand Rationalist, Pietist, Orthodoxer oder Humanist war, änderten nichts an der Hauptschwierigkeit zukünftiger Schulverwaltung, das subsidiär herangetragene Schulsystem bürgerlicher Gesellschaft gegen die festgefügtten und durch die Ordnung legitimierten älteren Einstellungs- und Erwartungshaltungen durchzusetzen. Jede Zwietracht zwischen Pfarrer und Lehrer ging zu Lasten der Schule und dies schon dann, wenn ein geistlicher Inspektor vor aller Augen den Lehrer kritisierte und der „Prediger einige Tage lang genug zu thun [hatte], um den mit Mißtrauen gegen ihn erfüllten Schulhalter wieder in das vorige Gleis zu bringen“¹¹¹. Ein zu schnelles Fortschreiten in den Reformbemühungen mußte diese daher immer wieder selbst in Frage stellen.

Die Übertragung der Schulaufsicht auf weltliche Schulmänner hätte insgesamt, wie dieses aus Einzelfällen hervorgeht¹¹², so viele Komplikationen im ohnehin im Umbruch begriffenen Erziehungsfeld der Zeit ver-

¹⁰⁹ Vgl. § 26 des GLSchR von 1763. Abdruck: Froese/Krawietz, Schulgesetzgebung, S. 120. Diese Visitation wurde weiter ausgestaltet. Vgl. Fuerstenthal, Sammlung, Bd. 4 S. 266 ff. Die Visitation präsentierte die Obrigkeit im vollsten Wortsinne in einem auf die dörflichen Verhältnisse zugeschnittenen Zeremoniell. Während diese Repräsentation in der Gegenwart (z. B. bei feierlichen Amtseinführungen) eher auf Unverständnis stößt, war in der Welt um 1800 der handhaft-sinnenhafte Bezug der überzeugende Eindruck. Vgl. dazu die Schilderungen bei: Bernhard Christian Ludwig Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 3 Bde. Essen 1811–16, 2. Aufl. 1823 ff. Hier Bd. 1 S. 73 ff.

¹¹⁰ Noch heute gibt es feierliche Amtseinführungen, auf der die Vertreter der „Öffentlichkeit“ und der Kirchen einen Schulmann in sein Amt begleiten.

¹¹¹ Prenninger, Landschulbibliothek, Bd. 4 S. 10 f.

¹¹² Vgl. die in der Grafschaft Mark gemachten Erfahrungen. Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. S. 73 ff.

ursacht, daß das vielfach nur unbewußte Abwehren dieses Anspruchs verständlich wird. Die Schulreform war damit ganz wesentlich auf die Veränderung in der Einstellungshaltung von Geistlichen und auch von Lehrern angewiesen, womit sie mehr person- als organisationsbezogen abzu- laufen hatte. Daß in der Instruktion für das Oberschulkollegium so großes Gewicht auf die Lehrerbildung und -prüfung gelegt wurde und weniger auf Organisationsveränderungen, ist ein Hinweis darauf, daß auch von Zedlitz grundsätzlich diese Einsicht hatte.

Trotz aller wünschbaren äußeren Veränderungen des überkommenen Gebildes lag damit die Konfliktzone neben den örtlichen Traditionen, was bereits erwähnt worden ist, auch in den Personen selbst. Noch so viele Theorien über eine optimale Schulorganisation, wie sie zu Dutzenden seit der Gründung des Oberschulkollegiums in Umlauf kamen, konnten nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Hauptaugenmerk auf die positive Entwicklung des Verhältnisses zwischen Ortsgeistlichem und dem besser zu qualifizierenden Lehrer gerichtet werden mußte. Hier mußten die eigentlichen Hauptveränderungen stattfinden.

Welcher Art die Widerstände waren, machte im Jahre 1801 der Feldprediger Gerlach deutlich, als er eine „Karakteristik der geistlichen Schulinspektoren“ vorlegte. In ihr hieß es über die Bereitschaft, die Reformen zu unterstützen: „Oft wollen sie nicht, weil sie zu bequem sind; denn jede Reformation erfordert Thätigkeit, Arbeit und verdoppelte Aufsicht. Schon die wenige Arbeit, die Schule zu besuchen . . . kostet ihnen viele Mühe; wie viel mehr eine Mitwirkung zur Schulreform! Man sollte glauben, in Hinsicht der Muße könnte der Staat viel von solchen Männern erwarten und hoffen; aber eben das wird ein Hinderniß ihrer gemeinnützigen Thätigkeit, was ein Beförderungsmittel seyn könnte: nämlich die viele Muße.“¹¹³

Da die Routine die tägliche Arbeit bestimme und die stets gleichen Amtsverrichtungen immer weniger „Kopfanstrengungen“ forderten und der Küster den Rest der Arbeit erledige, würde die Muße an ihrem Geiste zehren, „wie der Rost am Eisen, wenn auch der äußere Körperumfang das Gegentheil aussagen sollte . . . Daß Kirchen und Schulen vorzüglich in Verfall liegen rührt bloß daher, weil die Aufseher Geistliche sind, mit deren Wesen sich Gemächlichkeit homogen gemacht hat“¹¹⁴.

Mochte Gerlach auch überzeichnen und die „Gemächlichkeit“ als Faulheit und nicht als Traditionsverhaftetheit interpretieren, der nur bei wenigen Predigern vorzufindende Sachverstand von der neuen Erziehung blieb eines der Haupthindernisse jedes Reformansatzes und ließ sich auf Dauer nur durch die Trennung von Kirche und Schule überwinden.

Schon den Zeitgenossen von Zedlitz' wurde bei allem deutlich, daß, wie immer auch im Einzelfall vorgegangen wurde, der Hauptwiderstand gegen die Reformen aus den Traditionen im Erziehungs- und Sozialfeld

¹¹³ Gottlob Benjamin Gerlach, Ueber Schulreformationen zu Gunsten des gemeinen Bürger- und Soldaten-Standes. Berlin 1801, S. 17 ff.

¹¹⁴ Ebd.

selbst rührte. Gerade dieser Bewußtwerdungsprozeß von der Wirksamkeit und Beschaffenheit der Tradition ist es, der durch die Herausforderung des Oberschulkollegiums in Gang kam und dem wir viele Schriften des „pädagogischen Jahrhunderts“ verdanken. Die alten Schulgewohnheiten zu verändern, hieß es immer, sie mit einem neuen Modell zu konfrontieren. In Preußen war dies die Hauptaufgabe des Oberschulkollegiums.

Wie von Rochow einmal in einem Brief anführte, benötigte die Verwaltung im Sinne des Denkmodells des Archimedes dazu eigentlich einen Standpunkt außerhalb des Bisherigen. Diesen konnte es in der Praxis der Reform jedoch nicht geben, und es blieb nur der lange Weg durch die überholten Institutionen, um die nicht mehr zeitgemäßen altständischen Institutionen der Erziehung in die neue Struktur zu überführen, um gleichzeitig die bürgerliche Gesellschaft funktionstüchtig zu machen.

Einmal begonnen ließen sich diese Reformen dann nicht mehr aufhalten, sondern höchstens verzögern. Das System war in seinen Grundzügen durch die Instruktion des Oberschulkollegiums in Gang gesetzt. Der Wille zum Staat neuer Prägung reichte aus, um die Traditionen in einem bis in die Gegenwart reichenden Prozeß zu überwinden.

Die Französische Revolution und ihre Folgen bestätigten schon kurze Zeit später, daß die Verwaltung in Preußen sich dabei nicht nur auf dem organisatorisch richtigen Weg befand. Sie ließ es im schulischen Bereich nicht zum Anstau von revolutionären Ideen kommen. Zedlitz stand, wie gezeigt worden ist, immer im „Gespräch“ mit den aufklärerischen Reformern und entwickelte mit ihnen das neue Konzept. Erst seine Nachfolger zogen sich aus der „Öffentlichkeit“ zurück und machten Bildungspolitik zu einer nur von den Verwaltern beherrschten Angelegenheiten. Doch konnten sie es sich bei der gefestigten Staatsstruktur erlauben, in Konflikte mit den Schulideologien zu kommen.

6. Die Konkurrenz der Schulmänner

In derselben Zeit, in der die Berliner Aufklärer versuchten die Anforderungen des Staates an die künftige Erziehung zu präzisieren und zu institutionalisieren, rief einer der bedeutendsten Pädagogen der Zeit, Joachim Heinrich Campe¹¹⁵, in der Berlinischen Monatsschrift alle Schul-

¹¹⁵ Joachim Heinrich Campe (1746—1818) war Schüler des Aufklärers Teller in Helmstedt gewesen und hatte in Halle sein Studium beendet. 1769 wurde er Hofmeister im Hause Humboldt, 1773 Feldprediger in Potsdam, 1774—75 wiederum Lehrer der Brüder Humboldt. 1776 ging er einem Ruf Basedows folgend als Edukationsrat nach Dessau. Er wurde Lehrer am Philanthropin und übernahm dessen Leitung 1777—1783. Von Trittau in Holstein ging er nach Braunschweig, um die dortige Reform in Gang zu setzen. Der Herzog dort ernannte ihn 1786 zum Kanonikus und 1805 zum Dekananten. 1787 gründete er die Schulbuchhandlung in Braunschweig und lebte als Schriftsteller. Berühmt wurde seine Robinson-Übersetzung, die bis 1890 etwa 115 Auflagen erlebte. Seine pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Arbeiten sind kaum zu zählen.

männer auf, sich mit ihm zum Zwecke einer Gesamtaufnahme pädagogischen Wissens und einer darauf aufbauenden Planung eines Erziehungswesens zusammenzufinden. „Die allgemeine Gährung in Erziehungssachen, welche seit zehn Jahren in Deutschland rege geworden ist, hat schon jetzt viele gute Folgen gehabt, welche Hoffnung machen, daß sie deren noch weit mehrere haben werden. Aber sie hat auch, wie das bei jeder großen und schnellen Umwälzung unvermeidlich ist, bald durch Mißverständnisse, bald durch enthusiastische Uebertreibungen, der schädlichen Folgen hie und da wohl nicht weniger gehabt.“¹¹⁶

Campe spielte damit auf die Vielzahl gescheiterter Schulversuche an, die das Publikum nach anfänglich überschwenglicher Begeisterung, wie zum Beispiel beim Philanthropin Basedows und bei den Rochowschen Schulen, wieder in eine reservierte Haltung zurückversetzt hatten¹¹⁷. So war unter den Schulmännern selbst eine gewisse Resignation zu verspüren, als deutlich wurde, welche Schwierigkeiten bei jedem Ansatz zu überwinden waren. Auch einem Mann wie Resewitz kamen zur Zeit dieses Aufrufs schon Bedenken, als er sah, wie gering der Erfolg seiner Schule in Kloster Berge eigentlich war¹¹⁸. Er selbst bezeichnete sich als einen immer noch „Lernenden und Prüfenden“¹¹⁹.

Campe selbst mußte im Jahre 1783 einsehen, daß er sich zu viele Hoffnungen als Lehrer am Philanthropin gemacht hatte¹²⁰. Dennoch wollte er den Versuch wagen, durch die Gründung einer „Gesellschaft praktischer Erzieher“ einen Konsensus auf dem Gebiet der praktischen Pädagogik festzustellen. Daß er sich dabei ausdrücklich auf die Praxis beziehen wollte, deutet an, wie müde man der Theorien war und wie sehr man nach Handlungsanweisungen strebte. Angesichts der massenhaften Produktion von pädagogischen Schriften, die Peter Villaume zu dem Satz veranlaßte: „Schon wieder ein Schulbuch! man siht izt nichts anders als Erziehungs-

¹¹⁶ Joachim Heinrich Campe, Plan zu einer allgemeinen Revision des gesammten Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In: BM, Bd.2 (1783) S.162 ff.; ders., Fernere Nachricht von der intendirten Revision des gesammten Erziehungswesens. In: BM, Bd.3 (1784) S.95 ff.; ders. Fernere Nachricht von dem Fortgange der allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In: BM, Bd.4 (1784) S.515 ff. Hier: aus dem ersten Aufsatz S.162. Ders., Hauptideen und Grundsätze zur Verfertigung der wissenschaftlichen Theile der allgemeinen Schulencyklopädie. In: Braunschweigisches Journal, Bd.1 (1788) S.475 ff.; vgl. auch dessen Stellungnahme zum Schulplan von Zedlitz': ders., Beantwortung einiger Einwürfe usw. In: ebd. S.338 ff.

¹¹⁷ Vgl. zu von Rochow das Kapitel III.

¹¹⁸ Einzelheiten bei: Schöbel, Resewitz.

¹¹⁹ In der Vorrede zu: Nachricht von der Einrichtung in Unterricht, Lehrart und Erziehung auf dem Pädagogium zu Kloster Berge, welche 1776 durch den Druck bekannt gemacht worden. In: Resewitz, Gedanken, Bd.3 St.1 und 2 S.16 ff. (1783). Die Veränderungen in dem Pädagogium gehen im Vergleich zu einer weiteren Schrift hervor: Zweyte Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung in Unterricht, Lehrart und Erziehung auf dem Pädagogio Kloster Berge. In: Resewitz, Gedanken, Bd.4 St.3 und 4 S.1 ff.

¹²⁰ Vgl. Kap. II, Anm. 45.

schriften!“¹²¹, schien den Schulmännern selbst der Überblick verloren zu gehen.

Campe dachte daran, ein großes „Gebäude“ der Erziehung zu errichten und einen einheitlichen Schulplan entwickeln zu können, der allem standhielt. Er glaubte an die „Zusammensetzbarkeit“ der Einzelbeiträge zu einem Ganzen, wobei ihm noch nicht bewußt war, daß hinter den Einzelbeiträgen ganz verschiedene Prämissen liegen konnten. Noch war es nicht so weit, daß ein Pädagoge, wie hier Glanzow im Jahre 1824, sagen konnte: „Wo ein Verfasser daran geht, über irgend eine Erscheinung der Zeit sein Urtheil sowohl zu fällen, als uns zu empfehlen, da müssen wir durchaus wissen, zu welcher Parthei er gehört, oder ob er ohne Parteibekennntnis sey. Das Urtheil eines unbekannten Richters ist über all wenig werth. Die Unbekanntschaft schwindet aber nicht durch die Nennung des Namens, sondern durch die Darlegung der Grundsätze.“¹²²

Für Campe gab es einen weiteren Grund, warum er sich einen „corpus educationum et institutionum“ vornahm: er wollte den Regenten ein absolut gültiges Muster für jede Schulreform vorführen. Der Kodex sollte gewissermaßen Entscheidungshilfe leisten und die Schulsysteme nach den im Revisionswerk angenommenen Leitbildern formen. Natürlich versuchte er damit der philanthropischen Schulreform zum Siege zu verhelfen, der er selbst nahe stand und der angesichts der Debatten in Preußen die größten Verwirklichungschance zukam.¹²³

Sein theoretisches Gebäude, das durch die Mitarbeit aller Schulmänner ausgefüllt werden sollte, sah nach einem ersten Entwurf schon 37 Themenbereiche vor, denen er jeweils Autoren als Fachleute zuordnete, wobei jedoch auffällt, daß die Organisationslehre nur einen geringen Teil einnahm. Resewitz, Ehlers, Büsch, Ebeling, Funk, Trapp, Gedike, Stuve, Lieberkühn, Salzmann, Villaume, von Rochow, Bahrtdt, Pfeffel, Lerse und Moritz waren von Campe direkt angesprochen worden und hatten sich bis auf den erkrankten von Rochow zur Mitarbeit bereit erklärt,

¹²¹ Peter Villaume, Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger und Land-Schulen. Dessau 1781, Vorwort.

¹²² Eduard Glanzow, Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras unserer Zeit zu ihrem und der Staaten Besten. Bremen 1824, S. 31.

¹²³ Deswegen beobachtete von Zedlitz diese Schule über Gedike, Teller, Nicolai, Mendelssohn, KonsR Struensee, Resewitz und Schummel, die alle an der öffentlichen Prüfung des Jahres 1776 teilnahmen. Vgl. Schummel, Fritzens Reise, S. 3 f. Spätere Mißgriffe ließen die Schule jedoch immer mehr in Mißkredit kommen. Eine Äußerung aus einer späteren Zeit macht die Abwertung recht deutlich. „Die Philanthropinisten zogen Cosmopoliten, Papageyen, Dilettanten, cultivirten die philosophische allgemeine Religion, lernten Springen, Lauffen — stellten Gymnastik der Griechen wieder her — und selbst griechische Art zu kleiden, lobten Realkenntnisse, theoretische und praktische Vernunft — freye Denkungsart — und eine Masse von Kenntnissen worüber man erschrickt. Man sehe nur das große Heer der Erziehungsschriften seit Basedow, was in der Berliner Bibliothek vorkommt.“ Ernst Gottfried Baldinger, Über Universitätswesen und Unwesen. Stück 1. Marburg 1797, S. Xif.

damit auch die Satzungen der Gesellschaft, die die Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe koordinierten, akzeptiert¹²⁴.

Da es sich bei allem um die Darstellung des Gemeinverständnisses handeln sollte, sollten alle Mitglieder die jeweiligen mit „Mutterwärme“ ausgebrüteten Beiträge genehmigen oder Verbesserungen anzeigen. Alle nicht einheitlich vertretenen Beiträge sollten in einen gesonderten Teil des geplanten Revisionswerkes kommen. Die Töcherschulen sollten nach den ersten Überlegungen von Villaume, die der Bürger von Resewitz, die der Soldaten von Kletschke, die der Prinzen von Büsch beschrieben werden¹²⁵. Als schwieriger erwies sich die Suche nach einem Fachmann für die Landschulen. Alle Beiträge selbst wurden dann nach und nach gedruckt und füllten — ohne daß die ursprüngliche Konzeption beibehalten werden konnte — insgesamt 16 Bände¹²⁶.

Das Campesche Werk kam, wenn man den bereits damals erreichten Stand des Gesprächs von Zedlitz' betrachtet, eigentlich zu spät. Auch vertraten viele Autoren hier ohnehin nur zusammenfassend das, was sie in früheren Werken schon ausgebreitet hatten¹²⁷. Das Unternehmen hatte daher mehr für die Anerkennung der neuen Disziplin „Pädagogik“ als für die staatlich betriebene Reform eine Wirkung, war doch diese Wissenschaft eine völlig neuen Typs, weil sie, wie z. B. Zachariä 1802 feststellte, Ergebnisse der „Naturlehre“, der „Moral“ und der „Politik“ integrierte und damit eine „zusammengesetzte Wissenschaft“ war¹²⁸.

Deutlich wurde aber der Anspruch der Pädagogen, „daß neben die bisherige Sphäre des Rechts, des Rechtswesens, und die Sphäre des Gesundheitswesens, der Medizin, nunmehr gleichberechtigt die Sphäre des modernen Erziehungswesens zu treten“ habe¹²⁹. Dieses wurde auch durch den Aufruf verdeutlicht, den Campe an die im „Verborgenen“ arbeitenden Pädagogen richtete, und dadurch, daß er Preisaufgaben auszusprechen gedachte, um auch die wissenschaftliche Vor- oder Nachhut zur Mitarbeit anzuspornen, ähnlich wie dieses beim Allgemeinen Landrecht praktiziert wurde. So bestand zumindest die Chance, neue Gedanken zu entdecken und noch bestehende Lücken theoretischer Erörterung zu schließen.

Die Absicht, die Pädagogen zu Gesprächspartnern der Verwaltungen der einzelnen Staaten zu machen, war ein willkommener Nebenaspekt dieses Versuchs, und er führte in der Tat zu einer stärkeren Berücksichtigung der vorgetragenen Meinungen, z. B. in Braunschweig. In Preußen

¹²⁴ Vgl. Campe, Plan, BM, Bd. 2 (1783) S. 164 ff. Vgl. auch: Schumann, Philanthropismus.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Joachim Heinrich Campe (Hrsg.), Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen von einer Gesellschaft practischer Erzieher. 16 Bde. Hamburg, Wien, Braunschweig, Wolfenbüttel 1785—1791.

¹²⁷ Vgl. das Literaturverzeichnis.

¹²⁸ Zachariä, Erziehung, S. 142 f. Vgl. Roeßler, Entstehung, S. 259 f.

¹²⁹ Roeßler, Entstehung, S. 266.

ist dieser Einfluß wegen der nach dem Rücktritt von Zedlitz' einsetzenden Reaktion nicht deutlich zu erkennen, hatte doch Woellner gegen jeden Aufklärer eine Abneigung.

Kritisch wurde der Einfluß dann jedoch an einer wesentlichen Stelle, die von Zedlitz bereits entschieden hatte: an der Frage, wohin die Menschen zu erziehen seien. Waren es, wie die Schulmänner um Campe forderten, alle Kräfte des Individuums unbeschadet seiner gesellschaftlichen Herkunft, die entwickelt werden sollten, oder waren es nur die, welche seinen Nutzen im Staatsgetriebe erhöhten? Sollten die Erziehungsanstalten, wie Villaume 1785 in der Berlinischen Monatsschrift schrieb, „den Menschen zu der Vollkommenheit erheben, deren er fähig ist“ und damit alle Kräfte entwickeln und keine ersticken¹³⁰, oder sollte die „Vollkommenheit“ der „Brauchbarkeit“ geopfert werden¹³¹? Standen damit die allgemeine Menschenbildung und die Bildung zum Bürger nach dem Zedlitzschen Muster in Widerspruch? Die Mehrheit entschied sich für beides und entwickelte daraus die neue Schultheorie¹³².

Je nach dem angewiesenen Ort in der bürgerlichen Gesellschaft sollte die Erziehung zum Bürger stattfinden, wobei jeweils allgemeine Ziele zu berücksichtigen waren, um dem Kind die Chance der weiteren Entwicklung und auch des gesellschaftlichen Wechsels zu ermöglichen¹³³. In der Erziehung zur Klassengesellschaft nach Zedlitzschem Muster sahen die Pädagogen damit nichts absolut festes, und gerade dieses, die Anwendung von Ergebnissen einer neueren Anthropologie, beinhaltete, verglichen mit den alten Schulformen, eine Revolution großen Ausmaßes. Daß überhaupt die Möglichkeit erkannt wurde, Kinder nach ihren Talenten zu unterrichten¹³⁴, war die Grundlage einer auf gesellschaftlichen Wandel gerichteten Erziehung, auch wenn angesichts des Weiterbestehens der Traditionen noch lange nicht an deren Verschwinden zu denken war und die bürgerliche Gesellschaft erst einmal geformt werden mußte.

Je nach Standort des einzelnen Pädagogen konnte damit die Entwicklung der *Person* und nicht eines *Standesmitgliedes* (mehr oder weniger eingeschränkt durch die Notwendigkeiten der bürgerlichen Gesellschaft) erfolgen. Das pädagogische Problem der Freiheit war zugunsten der Entwicklung des einzelnen unter Rücksichtnahme auf die Belange der Ge-

¹³⁰ Peter Villaume, Was kann und darf man von den neuen Reformationen des Erziehungswesens erwarten und fordern? In: BM, Bd. 5 (1785) S. 557.

¹³¹ Peter Villaume, Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? In: Allgemeine Revision, Bd. 3 (1785) S. 435 ff. Zum Gesamtkomplex vgl. die umfassende Darstellung bei: König, Nationalerziehung.

¹³² Vgl. Roeßler, Entstehung, Kap. V.

¹³³ Villaume hatte bereits die Idee, die Kinder nach ihren Fähigkeiten in einen gemäßen Stand zu verteilen. Vgl. dazu: König, Nationalerziehung, S. 116 f.

¹³⁴ Die Schule konnte damit zu einer der ersten standes- oder klassenübergreifenden Institutionen des neuen Staatswesens ausgestaltet werden und die Mobilität zwischen den Gesellschaftsschichten fördern. Vgl. zum Problem der Gleichheit der Menschen: König, Nationalerziehung, S. 108 ff.

sellschaft entschieden worden. Mendelssohn und Kant hatten dieses in die Formel des mündigen, aufgeklärten Menschen zusammengefaßt. Die Schöpfer des Allgemeinen Landrechts, legten diese Prämisse ihrem Gesetzeswerk zugrunde. Daß den Eltern dabei eine besondere Rolle zufiel, ist bereits erwähnt worden.

Die freie Entwicklung der Person, die Möglichkeit der Bildung eines „persönlichen Standes“¹³⁵, durfte nach Ansicht der Schulmänner — während von Zedlitz hier wesentlich altständischer dachte — nur durch unabwiesbare gesellschaftliche Belange eingeschränkt werden. Daß diese Freiheit nicht die Freiheit der Französischen Revolution war und auch in Zukunft nicht werden sollte, war in Preußen dem starken Einfluß der Verwaltung zuzuschreiben. Dies wiederum war einerseits Ergebnis des Festhaltens an den eigenen Zielen der Staatsbildung, andererseits aber auch durch die Erfahrungen mit der Revolution verursacht. Denn darüber waren sich alle Gebildeten trotz anfänglicher Begeisterung einig: „Frankreichs itzige Freyheit ist eine unmenschliche Freyheit“, wie Schaumann im Jahre 1793 in seinem „Versuch über Aufklärung, Freyheit und Gleichheit in Briefen“ bemerkte¹³⁶.

Schulmänner, die anders dachten, emigrierten, wie z. B. Villaume, der als ehemaliger Mitarbeiter von Resewitz in Kloster Berge durch eine Schrift gegen das Religionsedikt von 1788¹³⁷ unter die Räder der Gegenaufklärung in Preußen geriet und dessen Schrift von Woellner als „auführerische Scharteke“ bezeichnet wurde. Eine weitere Schrift zog ihm einen Prozeß zu, und die Zensur brachte ihn angesichts seiner radikalen Freiheitsforderungen zum Schweigen, so daß er 1793 seine Professur am Joachimsthalschen Gymnasium niederlegte und auf das Gut des Grafen von Reventlow auf die Insel Fünen nach Dänemark emigrierte. Immerhin wurde er 1796 von der französischen Republik zum Mitglied des Nationalinstituts in Paris ernannt und damit geehrt. Es gab allerdings nur wenige derart radikale Aufklärer in Preußen.

Alle Schulmänner, wollten sie ernstgenommen werden, vertraten die Ansicht der Reform von oben. Gerade Campe hegte dabei die Hoffnung, daß die fähigsten Männer dazu herangezogen werden sollten, und von Zedlitz schien durch die Berufung von hochqualifizierten Fachleuten diese Erwartung zu bestätigen. Daß dennoch die Gleichheit innerhalb des anzustrebenden Systems keine war, die sich auf gleiche Anlagen, Sitten und Herkunft der Zöglinge bezog, war allen offensichtlich. Wenn von Gleichheit die Rede war, dann im Sinne einer Gleichheit der Interessenlage aller Einwohner. Denn: unbestreitbar waren die Menschen „ungleich in Rück-

¹³⁵ Der Begriff bei Roeßler, Entstehung, S. 29 f.

¹³⁶ Johann Christian Gottlieb Schaumann, Versuch über Aufklärung, Freyheit und Gleichheit in Briefen. Halle 1793, S. 103.

¹³⁷ Peter Villaume, Freimüthige Betrachtungen über das Edict vom 9. Julius 1788, die Religionsverfassung in den Preußischen Staaten betr. Frankfurt/Leipzig 1788. Weitere Einzelheiten über ihn in: König, Nationalerziehung, S. 351 ff. Hier auch weitere Literaturangaben und die Darstellung der Theorie Villaumes.

sicht der körperlichen und geistigen Vollkommenheiten; ungleich in Rücksicht des Naturells und der Sitten; ungleich in Rücksicht des Glücks und der Verhältnisse, in welche sie durch den Zufall oder sich selbst gesetzt werden . . . Denn unter welchen Rechtstitel will man dem Begüterten die Güter, welche er rechtmäßig erworben oder vom Glücke empfangen hat, nehmen? und in welchem Rechte der Menschheit steht es geschrieben, daß kein Mensch mehr als der Andre haben soll und dürfe? . . . Die gleiche Vertheilung der äußeren Güter ist in jeder Rücksicht ein ungerechtes und thörichtes Unternehmen“¹³⁸.

So wie das Allgemeine Landrecht das Eigentum sicherte und damit später als soziale Mißstände interpretierte Ordnungen festschrieb, so war wohl kaum einer der Pädagogen der Ansicht, gegen die allgemein sich mehr und mehr durchsetzende Gesellschaftsauffassung revoltieren zu müssen, versprach diese doch erstmalig die Möglichkeit der Anwendung bislang rein theoretisch gewonnener Erziehungsmuster. Waren die Pädagogen doch allgemein der Ansicht, als eigener Stand in die Ordnung des Staates treten zu müssen, dann erst würden sie ihr Wissen vom Geschäft der Erziehung richtig anwenden und die Ansicht hinter sich lassen können, die Snethlage als Lehrer am Gymnasium in Hamm bei seinen Revisionsreisen kennengelernt hatte: „Man klebt immer noch an der alten Idee, zum Schulmanne sey man leicht geschickt genug, und wenn man je in irgend einem Fache dem alten Sprichwort: wem Gott ein Amt giebt, den giebt er auch Verstand, Glauben beimißt, so geschiehet es wohl bei Besetzung der Schulstellen.“¹³⁹ Schließlich galt um diese Zeit, um 1800, bereits allgemein die Ansicht, daß ein Lehrer ohne ein Studium der Pädagogik untauglich sein müsse¹⁴⁰ und überhaupt nur taugliche Subjekte ausgewählt werden dürften. Doch setzten sich die Seminare, wiederum wegen der Kostenfrage, nur zögernd durch¹⁴¹.

Wie hilfreich das Leitbild der bürgerlichen Erziehung für diese Standesbildung war, machte Lieberkühn in seinen 1791 veröffentlichten „Kleinen Schriften“ deutlich, wenn er schrieb, daß der Lehrer nunmehr selber „aufgeklärt“, d. h. bewußt, an dem Erziehungsprozeß teilnehmen konnte. „Er blickt jezt heller um sich und weiß es mehr, daß seine Schule um der Gesellschaft willen da ist, daß sie ihre künftigen Mitglieder bilden soll und daß seine Jugend nicht für den Schatten der Schule, sondern für den hellen Tag des bürgerlichen Lebens erzogen werden muß.“¹⁴² Die Erziehung zur Sittlichkeit, wie sie schon bei Basedow betrieben wurde und auch bei Resewitz in der Form der „Sittenklasse“ die notwendigen Ge-

¹³⁸ Schaumann, Versuch, S. 106 und 107 f.

¹³⁹ Bernhard Moritz Snethlage, Ueber die Umschaffung der lateinischen Schulen in Realschulen. Hamm 1800, S. 23 ff.

¹⁴⁰ So z. B. Fikenscher, Freymüthige Gedanken, S. 13 ff. Lieberkühn, Kleine Schriften, S. 227 ff.

¹⁴¹ Vgl. dazu die philologischen Seminare in Berlin und Halle. Dazu auch den Abschnitt: Schwierigkeiten des Anfangs.

¹⁴² Lieberkühn, Kleine Schriften, S. 233.

sinnungen vermittelte¹⁴³, war nunmehr ein Ziel, das erst später durch seine negativen Erscheinungsformen als „seelenloser Maschinismus“¹⁴⁴ gekennzeichnet werden sollte. Dann wurde auch die von Bergius geforderte Vermehrung der nützlichen Kenntnisse Wirklichkeit. Die sogenannten Realien wurden zum Ausgangspunkt einer gänzlich neuen Schulform¹⁴⁵. Der Unterricht wurde zweckbezogener, gesellschaftbezogener, kenntnisreicher.

Es wird noch zu zeigen sein, daß von Zedlitz keineswegs alle dieser großen Ideen mitvollziehen wollte, sondern viel nüchterner seinen Schulreformansatz auf das Machbare und Nützliche ausrichtete. Er allein hatte den Überblick, wie ihn die Instruktion des Oberschulkollegiums verlangte, und ihm allein standen unter Mithilfe der Oberschulräte die notwendigen Mittel der Reform zu Gebote. Hofften die Schulmänner, wie ihre Forderung nach Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht zeigte, irgendwie doch auf Unabhängigkeit und auf die Selbstbestimmung der Schulziele, so war es für den Mann der Verwaltung selbstverständlich, daß er auf die Schule dieselben Denkweisen anzuwenden hatte, wie sie allgemein in der Verwaltung herrschten. Jede Ausgabe mußte ihren Zweck erfüllen und im allgemeinen Entwicklungsplan ausgewiesen werden können. Selbst der Einsatz geistiger Mittel wie des Patriotismus erfüllte diese Maxime.

Wenn hier von einem Entwicklungsplan die Rede ist, so darf darunter im Sinne der gegen Ende des Jahrhunderts erscheinenden Nationalerziehungspläne noch kein bis in alle Einzelheiten schriftlich fixierter Entwurf verstanden werden. Hier handelt es sich mehr um die Übernahme einer Denkweise aus der allgemeinen Verwaltung in den Bereich der Bildungsverwaltung hinein, dessen grobe Umrisse und Leitgedanken etwa in der Form des Zedlitzschen Schulplans festgehalten wurden. Auch die Pädagogen hielten die Erziehung für planbar, wenn auch, wie fast im selben Zeitraum Wilhelm von Humboldt es tat, unter anderer Zielsetzung, denn: „die Mittel, welche der Gesetzgeber anwendet, um die moralische Bildung seiner Bürger zu befördern, sind immer in dem Grade zweckmässig und nützlich, in dem sie die innere Entwicklung der Fähigkeiten und Neigungen begünstigen.“¹⁴⁶ Denn nicht „Untertanen“, sondern „eigentliche Mit-

¹⁴³ „Die öffentlichen Oerter des jugendlichen Unterrichts sind die Pflanzgärten der Tugend, des Patriotismus und der allgemeinen Glückseligkeit. Nirgends als hier, ist der Mangel der Ordnung schädlicher.“ Da die Familien dieses nicht leisten konnten, mußte die Schule ergänzend eingreifen. Basedow wollte an den höheren Schulen dazu Educatoren anstellen, die die Pensionisten erziehen sollten. Basedow, Vorstellung, S. 72, 109 ff.

¹⁴⁴ Friedrich Immanuel Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit dargestellt. Jena 1808, S. 31.

¹⁴⁵ Über die Realschule vgl.: Roeßler, Entstehung, S. 294 ff.

¹⁴⁶ Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Andreas Flitner (Hrsg.)/Klaus Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1. Stuttgart 1960, S. 56 ff., hier S. 121.

glieder einer Nation“ sollten das Ergebnis künftiger Bildung sein¹⁴⁷. Fraglich ist jedoch, ob für die Verwaltung nicht doch das Leitbild Untertan seit der Einrichtung des Oberschulkollegiums, zumindest für die neuen Volksschulen, das praktikablere war und der von Humboldt interpretierte Gegensatz von „Staatsanstalt“ und „Nationalanstalt“ zugunsten der Staatsanstalt entwickelt wurde¹⁴⁸, während die Schulmänner noch lange das andere Leitbild vertraten.

Während sich damit in Preußen seit von Zedlitz eine Konfliktmöglichkeit zwischen Staat und Schulmännern anbahnte und die Verwaltung, wie wir noch sehen werden, der Schule einen vaterländischen Katechismus zur Ergänzung des bisherigen christlichen vorlegte, war in anderen Territorien das gleiche Problem in anderer Weise entschieden worden. In der Verordnung des Hochstifts Münster vom Jahre 1776 wurden gleichfalls die Ideen der Schulmänner aufgenommen, dann aber zur Verstärkung der alten Schultradition benutzt. „Der öffentliche Unterricht soll dem Schüler Begriffe und Kenntnisse von Gott, von sich und seinen Pflichten, von den Wesen um ihn her, und von den Schicksalen der Menschheit verschaffen; Er soll ihnen seine Begriffe prüfen, vergleichen, und bezeichnen lehren. Der Gegenstand desselben sind also Religion, Sittenlehre, Psychologie, Naturkunde, Mathematik, Geschichte, Logik, Sprachkunde, Redekunst und Dichtkunst.“¹⁴⁹ Vom Staat im Sinne der Aufklärer in Berlin war hier keine Rede, obwohl der Einfluß der neuen pädagogischen Wissenschaft deutlich zu verspüren ist.

Die Schulmänner standen somit auch in anderen Territorien im Konflikt mit der Obrigkeit oder der Staatsverwaltung. Sie selbst hatten nach dem Staat gerufen, um ihre Ideen verwirklicht zu sehen, und gerieten während dieses Prozesses selbst in einen Zielkonflikt. Humboldt beschrieb schon 1792 die „Gränzen der Wirksamkeit des Staats“¹⁵⁰, als durch das Woellnersche Regiment deutlich wurde, was die Verwaltung mit ihren neuen Befugnissen alles machen konnte. Deshalb sollten die Ziele der Schule weiterhin von den dazu berufenen Fachleuten in der Form des wissenschaftlichen Gesprächs bestimmt werden. Der Staat sollte dieses Gespräch wie die Bildungseinrichtungen nur ermöglichen und nicht in den

¹⁴⁷ Ebd. S. 71.

¹⁴⁸ Ebd. S. 92 f.

¹⁴⁹ Verordnung die Lehrart in den untern Schulen des Hochstifts Münster betr. (1776). In: Archiv für die ausübende Erziehungskunst. Teil 1. Gießen 1777, S. 92 ff.

¹⁵⁰ Humboldt, Ideen. Er versuchte die Schulen als Sache der Nation zu deklarieren und damit vom Staatseinfluß unabhängig zu machen. Der spätere Versuch, die neue Berliner Universität als Nationalanstalt mit eigenen Einkünften aus Landbesitz zu zu fundieren, traf jedoch schon auf eine verwaltungsinterne Gegenrichtung. In ihr wurden seit Woellner die finanziellen Unterstützungen dazu benutzt, überhaupt erst einmal Einfluß auf die Bildungseinrichtungen zu nehmen, um dann eigene „politische“ Ziele auszudrücken. Vgl. dazu: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin; Denkschriften an Dohna zur Widerlegung der Einwände gegen die Dotation der Universität Berlin. In: Flitner/Giel, Werke, Bd. 4 S. 113 ff., 267 ff.

Zielen festlegen dürfen. Die Einrichtung der „Wissenschaftlichen Deputation“ im Jahre 1809/10 war die Konsequenz dieses Denkens¹⁵¹. Auch die z. B. von Zachariä geforderten Schulkollegien an der Stelle der Konsistorialschulverwaltung, waren keineswegs als staatliche Verwaltungsbehörde gedacht, sondern als halbstaatliche Institution, in der die Interessen von Staat und Schulmännern einen Ausgleich finden sollten¹⁵².

Für von Zedlitz selbst war dieser Konflikt noch kein Problem, denn er verstand seinen Reformansatz nicht als das Ergebnis eines Machtdenkens. Auch für ihn existierte die allgemeine menschliche Erziehung und zugleich die „Entwicklung der Kräfte und Fähigkeiten in dem gesellschaftlichen Leben durch dasselbe“¹⁵³, wobei die Verwaltung dann die Ziele dieser Gesellschaft verwirklichen half.

Auch für ihn war „das ganze Leben eines Menschen ... eine Erziehung“¹⁵⁴. Diese selbst in optimaler Weise verwirklicht würde dann wiederum den Staat verwirklichen. „Der vollkommenste Staat wird also derjenige seyn, in welchem die Menschen durch öffentliche Vorkehrungen am fähigsten werden, ihrer Bestimmung treu zu bleiben, das ist, dem Willen Gottes und den Wegen seiner Vorsehung gemäß, ihre Fähigkeiten und Kräfte auszubilden, sich zu vervollkommen.“¹⁵⁵ Humboldt sprach von den begrenzten Möglichkeiten des „positiven Wohlstandes“ des Staates¹⁵⁶. Zedlitz war der gleichen Ansicht und meinte: „Die Glückseligkeit des Staats besteht nicht in der Volksmenge, nicht im Reichthum, nicht in der Macht, nicht in Freyheit, auch nicht in der Einigkeit allein; sondern in allen diesen zusammen genommen, weil alles dieses Mittel sind, die Menschen zu ihrer Bestimmung zu führen.“¹⁵⁷

Auf die Schulentwicklung im Sinne dieses Ministers angewandt könnte ergänzt werden: die richtige Bildung besteht nicht allein im Auswendiglernen neuer Wissensstoffe, nicht allein in der Errichtung einer besseren Schulorganisation, nicht allein in dem Versuch einer qualifizierteren Lehrerbildung und der Anwendung der wissenschaftlichen Ergebnisse der Pädagogik, nicht allein im Angebot besserer Führung zur Bestimmung des Menschen, wie die Aufklärung es verlangte, nicht allein in der Abschaffung der Tradition im Schulwesen, sondern in der Integration aller Elemente, um Staat und Nation voranzubringen.

¹⁵¹ Vgl. dazu: Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einer Instruktion für die wissenschaftliche Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts. In: Flitner/Giel, Werke, Bd. 4 S. 201 ff.

¹⁵² Zachariä, Erziehung, S. 166 ff. Der Staat sollte nur die Finanzierung des Bildungswesens besorgen. Ähnlich auch: Stephani, System.

¹⁵³ Zedlitz, Volks-Lehre, S. 373.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Ebd. S. 375.

¹⁵⁶ Humboldt, Ideen, S. 70. Darunter begriff er diejenigen Maßnahmen, die hier unter dem Begriff „Landesentwicklungspolitik“ bereits zusammengefaßt worden sind.

¹⁵⁷ Zedlitz, Volks-Lehre, S. 375. Diese Sätze erinnern an die Bestrebungen der Freimaurerei.

Die einzelnen Schriften von Zedlitz' können deswegen nur im Zusammenhang interpretiert werden. Ihnen lag aber weder die Erziehungsabsicht zugrunde — wie sie manche Schulmänner faszinierte — sich nur der Individualität des Schölers zuzuwenden, noch, diesen zum reinen Kollektivwesen zu erziehen, wie es die Erziehung von Haus und Stand tat. Gesellschaftliche Ansprüche und individuelle Möglichkeit sollten je nach dem Zustand des Gemeinwesens in dialektischer Verschränkung verwirklicht werden. Bei diesem Ansatz ergab sich dann die Möglichkeit einer Reform auf Dauer, z. B. eine langsame Ablösung der ständischen Schultradition, eine langsame Trennung von Kirche und Schule usw. Oder zusammengefaßt: die Traditionen wurden jeweils überprüft und je nach Bedingungsgefüge beibehalten oder abgeschafft. Das Konkurrenzdenken, das die Schulmänner durch ihren Anspruch erhoben, wurde damit auch hier ermöglicht und entsprach den Strukturen des sich neu durchbildenden Erziehungsfeldes der bürgerlichen Welt. Den Einwohnern deswegen zunächst ihren Platz in einer der Staatsklassen anzuweisen, war damit der Versuch, die altständische Ordnung in eine neue zu überführen, und diese wiederum sollte dann eines Tages zugunsten einer neuen Ordnung aufgehoben werden.

Für von Zedlitz war der „Endzweck unseres Hierseyns“¹⁵⁸, die „Gesellschaft“ erst einmal zu verwirklichen, ohne das aufklärerische Leitbild vom mündigen Bürger aus den Augen zu verlieren. Erst einmal mußte die Staatsmaschine¹⁵⁹ ausgebildet werden, dann konnte der Freiheitsraum des einzelnen erweitert werden. „Wenn alle Theile dieser Maschine vollendeter, ausgebildeter sind, genauer und kräftiger zu der Bestimmung des Ganzen in einander greifen; dann wird mehr Einheit in der Wirkung wie in der Verbindung unverkennbar sein.“¹⁶⁰ Nur durch Erziehung konnte die Staatsgesellschaft ihrer Vollendung zugeführt werden.

Während in diesem Prozeß einerseits die pädagogisch-fachlichen Elemente von den Schulmännern entwickelt wurden, so nahm andererseits die Verwaltung in Zukunft diese Einsichten an und versuchte sie mit den Organisationsformen in Einklang zu bringen. Zedlitz tat dieses bereits in seinen ersten Schulreformversuchen einzelner Anstalten, daher sein Eklektizismus. Da die Schulen der Zeit eigenständige und voneinander erheblich abweichende Gebilde waren, mußte auch das, was einer Schule half, nicht unbedingt förderlich für eine andere sein. Daher sollten die Schulen durch das Oberschulkollegium nach den „Umständen der Zeit und der Beschaffenheit der Schulen immer“¹⁶¹ verbessert werden. Daß die Verwalter dieses nur im Gespräch mit den Lehrern selbst durchführen sollten, war

¹⁵⁸ Ebd. S. 373.

¹⁵⁹ Auch Humboldt benutzte das Bild „Maschine“ für den Staat. Humboldt, Ideen, S. 122.

¹⁶⁰ Christian Daniel Voß, Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfnis unserer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit. 2 Tle. Halle 1799, S. 89.

¹⁶¹ Instruktion für das OSK, § 3. Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 76.

selbstverständlich und wurde auch zur Verwaltungstradition. Von einem gewaltsamen Eingriff war in der Instruktion keine Rede, sondern nur von „Acht haben“ darauf, daß der „nothwendige“ und „nützliche Unterricht“ erteilt werde¹⁶².

Bei der Konkurrenz der Schulmänner wurde also die Verschiedenheit der Erziehungsziele von Staat und Pädagogen deutlich. Gesellschaftliche Ausbildung mußte mit individueller Bildung ein dialektisches Spannungsverhältnis bilden, in dem je nach den Zeitumständen neu zu entscheiden war. Da es unter den Schulmännern selbst jedoch zwei unterscheidbare Gruppen gab, von denen die eine mehr rationalistisch-utilitaristisch, die andere mehr philosophisch-humanistisch die durchaus ähnlichen Ziele erreichen wollte, bestand hier die Möglichkeit der Ideologisierung der einzelnen Zugriffsweise.

Was sich später als Diskrepanz zwischen der höheren und der niederen Bildungsmöglichkeit ergab, wurde daher bald kritisiert. Niethammer beschrieb 1808 beide Positionen, die zur Zeit von Zedlitz' nur in Ansätzen so deutlich unterschieden werden konnten, aber doch schon vorhanden waren, wenn an Männer wie F. A. Wolf und von Rochow z. B. gedacht wird. Der Titel des Buches beschreibt dieses Spannungsfeld recht präzise als Streit von Richtungen, als „der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit“. Niethammer gehörte darüber hinaus schon zu den Theoretikern, die die Veränderungen der Schultheorie auf gesellschaftliche, z. B. wirtschaftliche Veränderungen bezog¹⁶³.

Während nun der humanistisch gesinnte Teil der Schulmänner den Grundsatz vertrat: „Der Erziehungsunterricht hat einen eignen für sich bestehenden Zweck, *allgemeine Bildung* des Menschen“, lebte die andere Teilgruppe unter der Prämisse: „Der Erziehungsunterricht hat keinen eigenen für sich bestehenden, sondern nur den relativen Zweck, *Bildung des Menschen für seine zukünftige Bestimmung in der Welt*.“¹⁶⁴ Während

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Er sah in der Gründung der Philantropine eine neue Epoche in der Erziehungsgeschichte von „Deutschland“. Diese Schulen hätten auf einen unter Friedrich II. entstehenden Bedarf geantwortet. Der Bedarf selbst sei durch eine neue Wirtschaftsweise hervorgerufen worden. Gleichzeitig betonte er die besondere Rolle Preußens in dieser Zeit, von dem die Impulse einer „Totalreform der deutschen Cultur“ ausgegangen seien. „Die Hauptstadt seines [Friedrichs II.] Reiches war es, die den Ton in der schriftstellerischen Welt in Teutschland angab, wie seine Armee es war, die überall zum Muster genommen wurde, und seine Regierungskunst, die überall eifrige Nachahmer fand. Dankbar wird die Geschichte seine Zeit als Epoche einer höchstnothigen und höchstwohlthätigen Geistes-Revolutionen bezeichnen, durch welche der Geist der Trägheit und der müßigen Speculationen verbannt, das Reich des Aberglaubens erschüttert, die Fessel der supranaturalistischen Buchstabenauctorität zerbrochen, die schlummernde Kraft geweckt, das Denken frei gemacht worden ist.“ Niethammer, Streit, S. 16. Leider habe sich dann ein platter Rationalismus breitgemacht, gegen den nun der Humanismus ankämpfe.

¹⁶⁴ Ebd. S. 77. Aus einer Gegenüberstellung in Thesen dem Text entnommen.

die erste Richtung bemüht war, nicht nur Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch den Geist zu üben, d. h. die Denkkraft des Menschen zur Selbstbestimmung auszubilden, ging es der anderen Gruppe vorwiegend darum, die Schüler „mit der möglichst größten Masse brauchbarer Kenntnisse auszurüsten“, um sie für die bürgerlichen Geschäfte auszubilden.

Den Humanisten war es damit also mehr am Rande um die Befähigung der Schüler zur aktiven Teilnahme an der Förderung des Staatswohls zu tun¹⁶⁵. Für sie ergab sich dieses durch das Zusammenwirken der autonomen Persönlichkeiten; aus freiem Entschluß würden diese Schüler sich ohnehin nicht gegen den Staat stellen. „Nur diejenige Bildungsanstalt, welche in dem präordinirten Verhältnisse zur Welt steht, ihren Zweck in sich selbst findet, und vermöge des festen in ihr herrschenden Vernunft-Charakters kein anderes Streben kennt, als diesen Zweck, selbst zum Vorbild für die Welt, in sich zu verwirklichen; nur die Schule, welche einzig und allein Veredlung der Menschheit [nicht allein des Staatsbürgers] beabsichtigt, verdient ihren Namen¹⁶⁶. Der „Lehrling“ der Schule dürfe sich nicht in der „Region gemeiner Brodkenntniß ganz verlieren“¹⁶⁷, er müsse an der Idee des Guten, Wahren, Schönen teilhaben und die wahre „Classizität“ aufgenommen haben. Ideen sollten die Menschen bilden, nicht Sachen oder materielle Dinge, die Realien, von deren Förderung schon Bergius gesprochen hatte. Nur durch eine Schulung der Vernunftkenntnis an den Objekten Philosophie, Religion und Altertumswissenschaft würde auch die Muttersprache gebildet und dadurch das Streben nach Humanität gefördert¹⁶⁸. Dieses hatten auch die Erziehungsbriefe Friedrichs II. deutlich zu machen versucht.

Die Analyse des sich seit dem ausgehenden achtzehnten Jahrhundert durchbildenden Volks-, Mittel- und Gymnasialschulwesens zeigt, wie sehr die von Niethammer herausgestellten Gruppen sich auseinanderentwickelten, was z. B. im Philologen- und Volksschullehrerstand, schließlich auch bei den Realschulmännern zu unterschiedlichen Selbstverständnissen innerhalb der Lehrerschaft führte, ganz abgesehen von den unterschiedlichen Strukturen der Bildungsorganisation überhaupt.

Während die eine Gruppe der Lehrer sich die Bewahrung und Förderung der Kultur vornahm und vor allem den Angehörigen des Gelehrtenstandes die Sorge für die „Bewahrung des ganzen Heiligthums der

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Aus einer Rezension von Johann Schulze, Ueber das Verhältniß der Schule zur Welt von Reinhold Bernhard Jachmann. Berlin 1811. In: Archiv Deutscher Nationalbildung. 1. Jg. (1812) S. 142 ff. Wilhelm von Humboldt meinte 1792 genau dasselbe, wenn er die Gefahr beschwor, daß der „Mensch dem Bürger geopfert wird“. Humboldt, Ideen, S. 106. Der „Gebildete“ und der „Bürger“ standen sich seitdem als Möglichkeiten der Erziehung gegenüber, wobei der letztere auch mit dem Begriff „Unterthan“ belegt wurde. Ebd. S. 107.

¹⁶⁷ Niethammer, Streit, S. 79.

¹⁶⁸ Vgl. Schulze, Ueber das Verhältniß. Zu dem Gesamtkomplex auch: Roeßler, Entstehung, S. 332 ff.

geistigen Bildung“¹⁶⁹ anvertraute, betrieb die andere Gruppe mehr Ausbildung, Zurichtung auf die Gesellschaft. Gebildete und Ungebildete ließen sich damit trennen, wobei der Zugang zu den „höheren Berufsarten des Staatsdienstes, der Regierung, der Gesetzgebung, der Sittenbildung, der Religionsverkündung etc. deren Objekt in den Ideen ist keinem gestattet werden [sollte], der sich nicht durch Bildung in dem Gebiete der Geistesideen hinreichend dazu legitimiert hätte“¹⁷⁰.

Zedlitz unterschied bereits das „Volk“ von den „gebildeteren Bürgern“ und von den Leuten „vom Stande“¹⁷¹, Niethammer wollte nur noch dem Gebildeten die Mitwirkung im Staate eröffnen, damit dieser seinen Rang als „actives Mitglied“ in „dem geistigen Weltreiche der Bildung der Menschheit“ behielt¹⁷². Die ursprüngliche Festlegung der „Klassen“ als Ordnung in der anzustrebenden bürgerlichen Gesellschaft wurde damit mehr und mehr zum Bestandteil dieser Gesellschaftsorganisation. Der Riß zwischen Gebildeten und Ungebildeten verhärtete sich und ging im 19. Jahrhundert dann quer durch die Nation.

Zur Zeit von Zedlitz' war dieses nicht beabsichtigt, sondern Produkt der Umstände, überhaupt einmal die Angehörigen der Nation zu bilden. Zu seiner Zeit lagen die Bildungsideologien erst in Ansätzen vor, und in den Schulen selbst waren sie, vertreten durch unterschiedliche Auffassungen der Lehrer, noch in einer Gemengelage vorhanden, wie dies nur durch Einzelanalysen geklärt werden kann¹⁷³.

¹⁶⁹ Niethammer, Streit, S. 356. Zum Gelehrtenstand zählt er: Staatsbeamte, Geschäftsmänner u. a., deren Lebensbestimmungen in der Welt der Geistesideen lag, also die gebildeten, persönlichen Stände.

¹⁷⁰ Ebd. S. 356 ff. Diese Aufgabe wurde zur Grundlage des Gymnasialunterrichts. Sie mußte sich jedoch immer gegen die Forderung nach einem auf Nützlichkeit gerichteten Unterricht verteidigen. „Der Zweck der Schulen ist Erziehung durch Unterricht . . . Eine Schule, die bloß den materiellen Zweck des Unterrichts, die Mittheilung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten, im Auge hätte, sie übersähe den großen zweiten Zweck, den formalen, oder den der Erziehung, der Bildung der Menschenkraft.“ So: Carl Christoph Gottlieb Zerener, Grundsätze der Schul-Disziplin für Schulaufseher Lehrer und Schullehrer-Seminarien. Magdeburg 1826, S. 1 f. Vgl. auch die ausführlichen Darlegungen dieses Problems in dem Promemoria des Kultusministers, das dem schlesischen Landtagsabschied von 1831 beigelegt war. In: Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 2 S. 139 ff. Vgl. auch den MinErl vom 24. Okt. 1837, betr. die für den Unterricht und die Zucht auf den Gymnasien getroffenen allgemeinen Anordnungen. In: Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 2 S. 144 ff.

¹⁷¹ Vgl. den Abschnitt über Zedlitz und das Leitbild des Patriotismus.

¹⁷² Niethammer, Streit, S. 357.

¹⁷³ Jenseits des Selbstverständnisses der Gruppe der Schulmänner und der Verwalter muß die Realität des Unterrichts in Analysen einzelner Schulen entwickelt werden. Dabei läßt sich dann eine typenmäßige Zuordnung entwickeln. Die Schulen selbst ordnen sich unter den von außen herangetragenen staatlichen Anforderungen im Laufe der Zeit zu Gymnasien, Realschulen, niederen Schulen usw. Die Einheitlichkeit des Bildungswesens ist immer ein Gedanke der Verwaltung gewesen. Noch bis weit in das 19. Jh. hinein gibt es daher die älteren Lateinschulen, die sich erst um 1830 zu Gymnasien umgewandelt hatten, wobei vor allem die Abiturverleihung strukturbildend wirkte. Residuen der Lateinschulen in späteren Zeiten sind z. B. die Rektoratsschulen, vor allem

Erst durch das beginnende staatliche Berechtigungswesen kam es nach und nach zur Ordnung in Schulen verschiedenen Typs. Ein erster Abschluß in dieser Entwicklung wurde für das Gymnasium durch das verschärfte Abiturreglement von 1834 erreicht. Zu diesem Zeitpunkt war es darüber hinaus mit einer eigenen Bildungstheorie versehen. Parallel dazu verlief die Ausbildung der Strukturen von Mittel- und Volksschulen. Bei beiden sind die Entwicklungen sehr unterschiedlich und reichen bis zur abschließenden Differenzierung weit in das 19. Jahrhundert hinein.

im westlichen Preußen. Hier betrieben der Pfarrer oder ein Lehrer weiterhin eine Art Lateinschule, um den jüngeren Schülern lange Schulwege zum Gymnasium zu ersparen, bis diese dann in die voll ausgebaute Schule eines anderen Ortes übertraten.

V. Das Dreiklassensystem künftiger Schulorganisaton

1. Die Aufgaben der Volksschulerziehung

Seinen Überlegungen von den zukünftigen „Klassen“ der Gesellschaft gemäß entwickelte Zedlitz in seinen „Vorschlägen“ ein System von Bildungseinrichtungen, in dem jedem Bürger seinen gesellschaftlichen Aufgaben entsprechend ein bestimmtes Maß von Bildung zugeteilt werden sollte. Dabei wurde der Bruch mit den traditionellen Einrichtungen der Schulen vollständig vollzogen, denn es sei „eine Thorheit, den künftigen Schneider, Tischler, Krämer, wie einen künftigen Konsistorialrath oder Schulrektor zu erziehen, sie alle lateinisch, griechisch, ebräisch, zu lehren, und den Unterricht in Kenntnissen, die jene nöthig haben, ganz zu übergehen, oder diese Kenntnisse für sie unverständlich und unanwendbar vorzutragen“¹. Mochten die alten Schulen unabhängig von der Frage nach dem Nutzen einer Bildungseinrichtung alles das unterrichten, was einerseits zur christlichen Lebensführung, andererseits zum gelehrten Stand beitrug, so hatte die neue Gesellschaftstheorie die Konsequenz: „daß der Bauer anders als der künftige, Gewerbe oder mechanische Handwerke treibende, Bürger, und dieser wiederum anders als der künftige Gelehrte, oder zu höhern Aemtern des Staats bestimmte Jüngling, unterrichtet werden muß. Folglich ergeben sich drei Abtheilungen aller Schulen des Staats; nemlich: 1) Bauer- 2) Bürger- und 3) Gelehrte Schulen“².

In den „Land- oder Bauern-Schulen“ sollte keine gelehrte Bildung vermittelt werden. Es genügte, wenn der Schüler in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen, in einigen gemeinnützigen Kenntnissen und schließlich auch in dem wichtigsten aus der Landesverfassung unterrichtet werde. Alle Teile des Unterrichts sollten zur bürgerlichen Gesellschaft hinführen. So blieben im Religionsunterricht zwar die Glaubenslehre, die „Moral des Evangeliums“ und damit die „tiefe Verehrung Gottes und seiner Regierung“ im Vordergrund, doch trat als weitere Unterrichtsaufgabe die Vermittlung der „Liebe zu den Pflichten des uns angewiesenen Standes ohne Herabwürdigung oder Verachtung anderer Stände“ hinzu, hier jedoch nicht mehr in der altständischen Interpretation. Auch die neue staatsständische Ordnung sollte vom Christentum überwölbt und selbst als Ausfluß eines „göttlichen Befehls“ verstanden werden³.

¹ Zedlitz, Vorschläge, S. 102.

² Ebd. S. 103.

³ Ebd. Wie schon gezeigt worden ist, ging es von Zedlitz keineswegs um eine Entchristlichung der Volksschule. Auch in späteren Zeiten dachte die preußische Verwaltung niemals an die Errichtung eines Simultanschulwesens. Vgl. auch: Waag, Lehrerschaft; Edgar Werner Dackweiler, Katholische Kirche und Schule. Paderborn 1933.

Ohne große Schwierigkeiten konnte jeder Schullehrer diese Interpretation annehmen, hatte doch auch die alte Schule in eine ständische Sozialverfassung eingeführt. Nun jedoch hatte das Gemeinwesen eine neue Qualität angenommen und ließ die herrschaftliche Ordnung hinter sich⁴. Die Kulturtechniken alter Art mußten daher durch die Gesellschaftstechniken und durch das Wissen von der bürgerlichen Ordnung ergänzt werden. Daher wurde z. B. das Rechnen nunmehr obligatorisch. Hinzu kamen „Erfahrungssätze aus der Mechanik, vom Hebel, von der Winde, vom Keil usw.“, Grundlagen des Messens, Kenntnisse der „gangbaren Maaße und Münzen des Landes“. Mit allem kündigte sich das wissenschaftliche, technische Zeitalter auch in der Landschule an. „Etwas Naturgeschichte und Naturerkenntniß“ sollten dem Landmann eine rationale Interpretation seiner Alltagsprobleme ermöglichen und den Aberglauben unterdrücken. „Diätetisch-medizinische Regeln“ sollten die „Universalmedizin“ Branntwein ablösen und die ärztliche Kunst akzeptieren lehren, nicht zuletzt auch zu einer gesunden Lebensführung beitragen. Was der Schüler von der Landesverfassung wissen sollte, bezog sich auf die Kenntnis von Gesetzen und „Landesdikasterien“, denen er „Belehrung, Schutz und Hülfe“ entnehmen sollte⁵.

Wie dieses in den Schulen von Rochows erstmalig praktisch erprobt worden war, trat zu diesen Aufgaben zukünftiger Volksschule der Unterricht in der „Industrie“ hinzu. In ihm sollte das Spinnen, Flechten und dergl. geübt werden, um die Kinder auch außerhalb der Unterrichtsstunden zu beschäftigen und „vor manchem Laster“ zu bewahren. Schließlich gäbe es deswegen auf den Rochowschen Gütern größere Erfolge in der Landwirtschaft und zugleich weniger Streit und Verbrechen als anderswo, und selbst die ausgehobenen Soldaten zeichneten sich durch einen besseren Lebenswandel aus. Ähnliches habe man bei der Schule in Friedrichshagen feststellen können, auch wenn jetzt dort ein Invalide angesetzt sei, „der keine andre Methode kennt, als auf jedes fehlende Wort beim Hersagen des Katechismus eine bestimmte Anzahl von Schläge auszutheilen“⁶.

Zedlitz forderte weiter, die Landschulen mit besseren Lehrern auszustatten, die in Seminaren gebildet werden müßten. „Denn nur derjenige, der praktische Erfahrung hat, weiß: wie sehr viel dazu gehört, auch nur die gemeinsten [d. h. für alle gültigen, einsehbaren] Dinge einem rohen Bauerkinde beizubringen.“⁷ Mit vier Lehrerbildungsanstalten könne der Bedarf gedeckt werden, hinzu käme die Verbesserung einiger alter Seminare. Niemand dürfe dann Lehrer werden, der nicht dort ausgebildet und

⁴ Vgl. die Darstellung bei: Roessler, Entstehung, S. 34 ff.

⁵ Alle Aufgaben nach: Zedlitz, Vorschläge, S. 104. Vgl. auch den nach dessen Muster entwickelten Plan von: Johann Carl Voigt, Lectionsplan zur zweckmäßigen Einrichtung der Bürger- und Landschulen. Nebst einem Anhang über Anlegung einer Industrieschule. Halle 1792.

⁶ Ebd. S. 105.

⁷ Ebd. S. 106.

als „brauchbar anerkannt wäre“. Diesen Lehrern müßte eine gute Nahrungsgrundlage geboten werden, damit sie „ohne Treibung eines Handwerks, leben können“. „120 Rthlr. jährlich, nebst Wohnung, einem Gartenflek, und freier Weide für eine Kuh, ist in hiesiger Gegend und in Schlesien zu diesen Bedürfnissen erforderlich; in Preußen und Pommern würden 80 Rthlr. zureichen.“⁸ Es würde genügen, solche Leute verstreut in allen Landesteilen anzusetzen, um die neue Schule zu verbreiten, und das Oberschulkollegium würde über diese „Gnadenschulstellen“ die Reform zu verwirklichen suchen.

Eigentlich waren alle diese Einzelheiten schon in den „Gesprächen“ der vorangegangenen Zeit erläutert worden und bedeuteten nichts Neues. Bemerkenswert ist höchstens, daß von Zedlitz die Reform der Landschulen nunmehr ausschließlich über die Gnadenschulstellen verwirklichen wollte und die anderen Schulen nicht antastete. Dieses Vorgehen entsprach der Strategie der Reform, subsidiär an die alten Unterrichtsinstitutionen heranzutreten. Damit sollte ohne großes Aufheben der Bevölkerung die Funktionstüchtigkeit der neuen Schulen nachgewiesen und dieselbe zur Nachahmung aufgefordert werden. Nur so konnte der Staat finanzielle Forderungen umgehen und seinerseits die wenigen Mittel optimal einsetzen. Unterstützt werden sollte die Schulreform dann durch die (nicht mehr ausschließlich durch die Meisterlehre ausgebildeten) Lehrer, die ihre Vorbildung in einem Seminar bekommen hatten. Gerade die Struktur des Seminarbetriebs ermöglichte, Theorie und Meistererfahrung in völlig neuer Weise unter Anknüpfung an die bestehenden Traditionen anzuwenden. So wurde hier wie bei den Schulpatronen der Konflikt umgangen, der durch einen radikalen Bruch mit der Vergangenheit der Schule hätte entstehen müssen.

Die Musteranstalten sollten — wie es anderswo die „Normalschulen“ versuchten — die Einwohner und Lehrer zur Nachahmung des guten Beispiels ermuntern und beide zur freiwilligen Nachahmung der „Vorschläge“ führen. Somit bekam die Schulreform keinen Zwangscharakter. Andererseits mußte in Kauf genommen werden, daß die überkommenen Einstellungs- und Erwartungshaltungen des Schulpublikums sich nur langsam änderten. Doch wollte von Zedlitz keineswegs eine plötzliche Mobilität erreichen, sondern die Staatseinwohner nur besser vorbereiten. An eine völlige Veränderung der gewohnten Lebensweise dachte der Minister nicht, dazu gab erst die industrielle Gesellschaft Anlaß⁹.

⁸ Ebd. S. 107.

⁹ Noch lange Zeit, bis in unsere Gegenwart, existierte die von Roeßler, Entstehung, S. 61 beschriebene Lebens- und Erfahrungsweise auf dem Lande: „Das Kind lebt sich in die Grundhaltung und Grundeinstellung sowie in die einzelnen Tätigkeiten des Hauses ein... Mit- und nachahmend nimmt es am Tun der Erwachsenen teil, welche dem Heranwachsenden die Fähigkeit zu Gehorsam, zu Einordnung, zu Mit- und Nachahmung entwickeln und pflegen helfen. Das Schwergewicht derartiger Erziehung liegt also auf dem Vollzuge und in der Befähigung zum Vollzuge.“ Dieses Verständnis, an das sich die Volksschule ergänzend anschloß, kam in Konflikt, als es galt, Fabrikarbeiter

Zedlitz lag es fern, sozialen Wandel und Mobilität für die Masse der Bevölkerung in Preußen zu eröffnen. Jeder sollte zunächst einmal das bleiben, wozu ihn die Geburt bestimmt hatte — nur sollte er tüchtiger gemacht werden und sich an die *staatliche* Autorität gewöhnen lernen. Die altständische Erziehungsauffassung erhielt dadurch sogar die Möglichkeit, sich fester zu etablieren, wie z. B. die sozialpädagogischen Theorien des 19. Jahrhunderts nachweisen. Hier wurde die Lebensweise des „ganzen Hauses“ intakt gehalten, weil sie als Mutterboden für jede gute Erziehung angesehen wurde und machte doch dadurch ihre Zöglinge auf die Dauer untauglich für die Anforderungen der technischen Zivilisation¹⁰. Genausowenig ließen sich im späten 19. Jahrhundert Ordnung und Sicherheit noch mit Mitteln hausväterlicher Gewalt aufrechterhalten¹¹.

Obwohl die Zedlitzschen Reformansätze, die von der Verwaltung auch künftiger Jahrzehnte immer nur fortgeschrieben, nie grundsätzlich umgestaltet wurden, sich in späteren Jahren als Haupthindernis für eine Anpassung der Schule an die sich verändernden Bedürfnisse der Gesellschaft erwies, bedeuteten sie im ausgehenden friederizianischen Zeitalter sehr viel, da mit ihnen die Landbevölkerung erstmalig eine der Zeit angemessene Unterrichtung erhalten konnte. Dies wird im Vergleich mit den damals existierenden Schulen augenfällig. Auch daß die Volksschullehrer nunmehr ausgebildet werden sollten und ihre Kenntnisse nachzuweisen hatten, erhöhte die Bedeutung dieser bis dahin als „Schulmeister“ verachteten Gruppe. Sie bekamen vom Prestige der königlichen Staatsdiener etwas ab, wie sich im Einzelfall sehr deutlich zeigen läßt¹². Alles in allem jedoch war von Zedlitz innerhalb des Rahmens geblieben, den die Kabinettsorder ihm vorgegeben hatte. Mehr schien nicht erreichbar zu sein bei

zu unterrichten. Da diese nicht in Sitte und Konvention eingebunden waren, war ihre Lebensweise aus der Sicht der traditionellen Stände materialistisch und nicht sittlich. Da der ständische Hintergrund fehlte, konnten die Fabrikarbeiterfamilien nicht funktionieren. Ihre Kinder standen in der Gefahr der Verwahrlosung, der durch die Gründung von Ersatzerziehungseinrichtungen auf dem Lande, d. h. in geordneter, erziehender Umgebung, begegnet wurde. Die Fürsorgeeinrichtungen waren zur Verstärkung des guten Einflusses als „Häuser“ eingerichtet. In ihnen versuchten der „Hausvater“ und die „Hausmutter“ die Devianten zu resozialisieren. Vgl. z. B.: Die Hausschule in Graudenz. In: Jahrbücher des Preußischen Volks-Schul-Wesens. Bd. 5 (1825) S. 93 ff. Über das „lieblose“ und „rohe“ Benehmen der Arbeiterkinder und deren Mangel an „Pietät, an Ehrfurcht und Scheu vor dem wirklich zu Ehrenden, an anständigem und gesittetem Benehmen“ klagte: Bernhard Becker, *Das Familienleben in der Fabrikindustrie*. Glarus 1862, S. 14.

¹⁰ Diese Anstalten sahen als Berufsmöglichkeiten für die Zöglinge nur die Tätigkeit als Knecht oder Dienstmagd, weniger einen handwerklichen Beruf und schon gar nicht eine industrielle Tätigkeit vor. Anstatt sie auf die Stadt vorzubereiten, verhinderte diese Erziehung geradezu die konfliktfreie Einfügung der in die Ballungsräume zurückkehrenden Jugendlichen.

¹¹ Vgl. etwa das Weiterbestehen hausväterlicher Gewalt z. B. im Handwerk, in der Gutsherrschaft usw. Vgl. Koselleck, *Preußen*, S. 65 ff.

¹² Vgl. Heinemann/Rüter, *Projekt*. Ms. S. 19 f. Die Schulmeister auf den Gnadenschulstellen wurden mit ähnlichen Formeln wie die Beamten auf ihr Amt verpflichtet.

diesem ersten Schritt zur Gründung eines modernen Erziehungswesens. Jeder weitergehende Ansatz wäre, wie dies 1824 Glanzow meinte, als Versuch der Gründung einer „Bauernuniversität“ mißverstanden worden¹³. Wozu müßte der Bauer eigentlich schreiben können, fragte er.

Hatten die vormodernen Kirchengemeindeschulen die Schüler zur geburtsständischen Einordnung erzogen, so stand in den Zedlitzschen „Vorschlägen“ vor der Öffentlichkeit das Muster des durch Staat und Kirche in seine neuen Klassenschranken verwiesenen Untertans der untersten Ebene. Seine Aufgabe war es, die angewiesenen Pflichten zu erfüllen, wie sie ihm schon vorher von den Obrigkeiten verkündet worden war, nur daß nunmehr der Geistliche dabei von dem Lehrer unterstützt wurde. Dem Geistlichen stand deswegen, wie noch zu zeigen ist, im Allgemeinen Landrecht das Recht der abschließenden Prüfung der Schulkenntnisse zu, er vergab damit sowohl *kirchliche* als auch *staatliche Mündigkeit*. Noch bis in das 20. Jahrhundert hinein war damit zugleich der Konflikt zwischen Geistlichen und Lehrern institutionalisiert.

Fortschritte bei der Reform der niederen Schulen wurden nur langsam und zunächst sogar selbst für die Pädagogen fast unmerklich in Gang gesetzt. Dieses hing einerseits mit dem Prinzip der Verwaltung zusammen, subsidiär die Neuerungen durchzusetzen, und andererseits damit, daß die Verwaltung selbst bestrebt war, „geräuschlos“ zu arbeiten. So jedenfalls beschrieben es die Zeitgenossen und meinten: „Wo eine unmerkliche Regierung stattfindet (wie dies im Preussischen offenbar der Fall ist); da ist jeder mit seinem Zustande zufrieden, aber auch nicht mehr als zufrieden. Von Enthusiasmus für die Regierung keine Spur! . . . Die allgemeine Stimmung der Gemüther wird durch den Gedanken hervorgerufen, daß, da die Regierung für den Staat vorhanden sey, sie diesen nicht zerstören könne, ohne sich selbst zu vernichten“¹⁴.

Schon kurze Zeit nach der Veröffentlichung der Schulpläne in der Berlinischen Monatsschrift ging der Enthusiasmus für eine bessere Volksbildung im Lande merklich zurück, während die Verwaltung in der gleichen Zeit Schritt für Schritt ihre Auffassung durchzusetzen suchte. Ohnehin nahmen einige Jahre später die Pädagogen nicht einmal mehr das Oberschulkollegium zur Kenntnis¹⁵. Das Interesse der Verwaltung war keineswegs auf spektakuläre Ereignisse, sondern auf langsamen aber nachhaltig wirkenden Fortschritt im Schulwesen gerichtet. Das dahinter stehende Prinzip beschrieb ein Ungenannter Resewitz gegenüber so: „Fortschreiten

¹³ Glanzow hielt den Schreibunterricht angesichts der Verwendungsmöglichkeiten schon für übertrieben. Glanzow, Kritik, 1824, S. 190. Vgl. dazu die im folgenden Kapitel erörterte Reduzierung der Ausbildungsziele unter Woellner.

¹⁴ Buchholz, Briefe, S. 32.

¹⁵ Wie bereits erwähnt; z. B. Pölit in seinem sonst so detaillierten, zweiteiligen Werk: Erziehungswissenschaft. Schon kurze Zeit darauf wurde festgestellt, daß sich die drei letzten Jahrzehnte „mehr durch Raisonieren und Schreiben, als durch Handeln und Wirken“ auszeichneten. K[?]. H[?]. Neumann, Ueber die jetzt eingeleitete Verbesserung des Elementarschulwesens in der preußischen Monarchie. Potsdam 1811, S. 3.

und Verbesserung des Gewerbes ist nur eine Frucht der größeren Aufklärung der Nation und die Nation kann nicht durch Gesetze und Verordnungen, sie muß hauptsächlich durch Unterricht und Erziehung, durch Mittheilung und Einflößung nützlicher Ideen und richtiger Grundsätze aufgekläret werden.“¹⁶

Dieses Vermeiden von kurzlebigen Sensationen zeigt sich auch in den Zedlitzschen Bemühungen, den Industrieunterricht in die niederen Schulen zu bringen. Spinnen, Flechten von Körben oder Strohhyten, kurz: „Beschäftigung“¹⁷ sollte zunächst erreicht werden, um die Jugendlichen vor Laster zu bewahren und zu körperlicher Arbeit geschickter zu machen¹⁸. Mehr als eine Fortsetzung der seit 1740 in Schlesien gegründeten Spinnschulen war nicht beabsichtigt¹⁹. Die pädagogischen Anregungen aus Göttingen²⁰ und später aus Süddeutschland wurden kaum aufgenommen, weil das Geld zum Bau der Arbeitsräume und zum Kauf von Materialien fehlte. Dem Lehrer blieb die Freiheit, sich etwas einfallen zu lassen²¹.

Der Grund für das langsame Vorwärtkommen der Reform in den Volksschulen war darin zu suchen, daß es immer an Geld fehlte. Schon von Zedlitz waren von den geforderten 31 250 Tlr., davon 21 300 allein für die niederen Schulen, nur 13 000 bewilligt worden²². Von dieser

¹⁶ Schreiben eines Ungenannten. In: Resewitz, Gedanken, Bd. 2 St. 2 S. 93.

¹⁷ Zedlitz, Vorschläge, S. 105.

¹⁸ Vgl. den: Vorschlag zur Verbesserung der Dorf- und Landschulen, in einem Briefe an den Herausgeber. In: Resewitz, Gedanken, Bd. 2 St. 3 S. 20 ff. Hier wurde die Einrichtung von Flachs- und Baumwollspinnerei während des Winters vorgeschlagen. Vgl. auch: Nachricht von einer Gesellschaft in den dänischen Staaten, welche sich anlegen seyn läßt, Spinnschulen auf dem Lande zu errichten. In: ebd. Bd. 3 St. 3 S. 96 ff.

¹⁹ In Schlesien waren seit 1740 private Spinnschulen eingerichtet worden. Am 3. Sept. 1763 erging ein Edikt, dem zwei weitere in den Jahren 1764 und 1765 folgten. In den Dörfern sollten danach von 6—9 Uhr abends die Kinder von 8 Jahren an, die Knechte, Dienstjungen und Mäde am Morgen vor Antritt ihrer Arbeit diese Schule besuchen. Einige tausend haben diese Einrichtung dann benutzt, obwohl es immer wieder zu Widerständen kam. Dann fehlte es an Räumen, Geräten, Wollieferungen und Gespinstabnahmeföglichkeiten. Vielfach mußten die Leute mit Zwang in diese Schulen hineingetrieben werden. Vgl. Hünze, Arbeiterfrage, S. 154 ff.

²⁰ Vgl. Sextro, Bildung der Jugend. Dessen Ziel war die Erziehung eines dauernd tätigen Menschen, der sich nicht am Abend in einen Lehnstuhl setzte und Muße hatte. Vgl. auch Campe, Verkannte Mittel; das: Göttingische Magazin für Industrie und Armenpflege. Bd. 1 ff. (1788 ff.).

²¹ Vgl. Ueber die mit Landschulen zu verbindenden Industrieschulen in der Kurmark. In: Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens. Bd. 1 (1800) S. 39 ff.; Johann Friedrich Zöllner, Allgemeine Ideen über die Anlegung von Industrieschulen auf dem platten Lande der Kurmark. In: ebd. Bd. 1 (1800) S. 395 ff.

²² Jeismann, Gymnasium, Ms. S. 77 f. Er weist in diesem Zusammenhang auf das unberechtigte Urteil von König, Nationalerziehung, S. 303 hin, der die Zedlitzschen Vorschläge zum Anlaß nahm, um bereits hier eine Unterteilung der Nation „in Gehorchende und Befehlende, in Unterdrückte und Unterdrücker“ zu finden und daraus auf eine „Verachtung der breiten Massen“ schloß. Gerade diesen wurde doch durch das Zedlitzsche Konzept erstmalig eine Beteiligung an der bürgerlichen Gesellschaft zugebilligt. Die

Summe kostete allein die Bezuschussung von vier Gymnasien 4000 Tlr.²³, was blieb dann nach Abzug der Verwaltungskosten und den Unterstützungen für die Lehrerseminare²⁴ noch für die eigentliche Reform übrig? Sind daher in den Seminaren noch Aktivitäten nachzuweisen, so z. B. der Erlaß eines neuen Reglements für das Kgl. Schulmeisterseminarium in Breslau 1787²⁵, im Berliner Seminar unter Andreas Jacob Hecker gleichfalls 1787²⁶, in Halberstadt 1792²⁷ und schließlich in Weißenfels 1794 durch die Gründung eines Seminars²⁸, so fehlen diese fast völlig in den Schulen selbst, mit Ausnahme der Ansetzung von Gnadenschullehrerstellen.

Weitaus wichtiger aber war die Festlegung der Gesinnungsbildung in den Seminaren, um mit den im Sinne der Ziele der Volksschule richtig ausgebildeten Lehrern eine Gewähr für staatsloyales Verhalten auch der Schüler und damit des Volks zu bekommen. In der Kabinettsorder vom 26. Juli 1787 wurden die Bemühungen um das Seminar in Breslau gelobt und zugleich der Bedingungsrahmen der Volksschullehrerausbildung umrissen. „Ich bin mit Euch vollkommen einerley Meinung, daß die Grundsätze des Christenthums vornehmlich jungen Gemüthern mit Sorgfalt eingepreßt werden müssen, damit sie bey reifern Jahren einen festen Grund ihres Glaubens haben, und nicht durch die jezt, leider! so sehr überhand genommenen, so genannten Aufklärer irre geführt, und in ihrer Religion wankend gemacht werden.“²⁹

Noch unter von Zedlitz bezog Friedrich Wilhelm III. seine auf die Sicherung der Gläubigkeit gerichtete Position. Doch wurde nichts gegen die Aufklärer direkt unternommen, weil der Monarch sich der Toleranz

Bildung, wenn auch erst auf elementarer Stufe, sollte geradezu helfen, die alte Herrschaft zu überwinden.

²³ Ebd. S. 87. Zedlitz wollte das Friedericianum in Königsberg, das Elisabethaneum in Breslau, das Friedrichwerdersche Gymnasium in Berlin und eine weitere Anstalt unterstützen. Ebd. Anm. S. 31. In Berlin und in Königsberg sind die Seminare für Gymnasiallehrer nachzuweisen.

²⁴ Vgl. von der Seite der Pädagogen etwa: Vorschläge zur Ziehung und Bildung brauchbarer Lehrer in Schulen. Leipzig 1780; G. F. Seiler, Versuch eines Planes zu Schullehrerseminarien für protestantische Länder. Erlangen 1787; Fr. Herzberg, Einige Gedanken über die zweckmäßige Bildung der Landschullehrer in Seminarien. Berlin 1789; Johann Salomo Philipp Fallenstein, Was wird von einem Landschullehrer gefordert? Wie muß er gebildet werden? Und welches ist der Zweck der Schuleseminarien? Duisburg 1793; J. G. Lorenz, Versuch eines Lehrbuchs für Landschullehrerseminarien. Berlin 1790. Von diesen Büchern wurde nur Fallenstein eingesehen. Gerade seine Theorie, die eine weitgehende Bildung der Lehrer vorsah, wurde im Westen verworfen. Vgl. Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. S. 88 f. Die Verantwortlichen wollten keine gelehrte Bildung für den Schulmeister.

²⁵ Reglement für das Königl. Schulmeisterseminarium in Breslau und dessen zweckmäßigster Einrichtung. Breslau 1787. Zitiert bei: Krünitz, Land-Schulen, S. 49 ff.

²⁶ Andreas Jacob Hecker, Nachricht von dem mit der hiesigen königl. Realschule verbundenen Küster- und Schullehrerseminar. Berlin 1787.

²⁷ Vgl. Thiele, Lehrerseminare, S. 159.

²⁸ Seemann, Schulmeisterlehre, S. 81.

²⁹ Abdruck in: Krünitz, Land-Schulen, S. 49.

entsann und meinte: „Ich hasse zwar allen Gewissens-Zwang, und lasse einen jeden bey seiner Ueberzeugung, das aber werde ich nie leiden, daß man in meinem Lande die Religion Jesu untergrabe, dem Volke die Bibel verächtlich mache, und das Panier des Unglaubens, des Deismus und Naturalismus öffentlich aufpflanze.“³⁰

Gehörten die schlesischen Schulsachen auch nicht mehr zum Ressort des Oberschulkollegiums, so waren diese Drohungen doch zweifelsfrei gegen diese Behörde gerichtet und setzten die Wegmarken der zukünftigen Entwicklung im Volksschulwesen. Ausdrücklich sprach Friedrich Wilhelm III. von seinen „Gesinnungen“, die „von allen drey schlesischen Oberconsistorien befolget werden“ sollten³¹. Um die staaterhaltenden Gesinnungen ging es dann im Volksschulwesen das gesamte 19. Jahrhundert. Das Regiment Woellners setzte, wie noch gezeigt wird, diese ersten Anfänge in konservativer Absicht nur fort.

In dem Reglement für das Seminar in Breslau selbst findet sich ausgedrückt, was allgemein beabsichtigt war. Es ordnete an, daß die Lehrer ohne Ausnahme in der Zukunft diese Einrichtung durchlaufen sollten, womit die Tradition der ausschließlichen Meisterlehre langfristig unterbunden werden sollte³². „Wer also ein Schul-Amt von der Art [der Land- und niederen Schulen] anzunehmen gesonnen ist, der muß in dieser Anstalt den Unterricht und die Zubereitung zu solchem Amt annehmen.“³³ Dabei zielte der Unterricht auf die Vermittlung der Kenntnisse, die der „anzuvertrauenden Jugend“ vorzutragen seien, und zweitens auf die Vermittlung der „Art des Vortrages“ oder der „Methode“, „damit nicht durch ungeschicktes und willkührliches Verfahren der Unterricht, den sie etwa noch geben möchten, unnütz würde“³⁴.

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd.

³² Vgl. dazu auch schon Resewitz. In: Gedanken, Bd. 1 St. 1 S. 62 ff. Resewitz wollte das Positive der Meisterlehre dadurch erhalten wissen, daß er nur Lehrer mit eigener Erfahrung und eigenem Können zur Ausbildung heranziehen wollte. Auch später wurde durch die Errichtung der sog. Präparanden an der Form der berufspraktischen Lehrerbildung festgehalten. Vgl. Seemann, Schulmeisterlehre, S. 67 ff.

³³ § 3 des Reglements für Breslau. In: Krünitz, Land-Schulen, S. 50. Noch 1790 läßt sich für Cleve eine VO nachweisen, in der die Gemeinden verpflichtet wurden, die von den Gemeinden gewählten Schulamtskandidaten nur zu präsentieren. Vgl. Wilhelm Zimmermann, Die Anfänge und der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens am Rhein um die Wende des 18. Jahrhunderts (1770—1826), Teil I, Köln 1953, S. 212. Daraus kann einerseits geschlossen werden, daß viele Gemeinden sich keine obrigkeitliche Genehmigung bei der Anstellung von Lehrern holten. Andererseits wird ersichtlich, daß es zu diesem Zeitpunkt noch keinerlei Verpflichtung gab, ausschließlich geprüfte Lehrer in den Volksschulen anzustellen. Dieses war nicht möglich, weil zu viele Stellen so gering dotiert waren, daß ein geprüfter Schullehrer nicht einmal seine Ausbildungskosten wieder hereinbekommen hätte. Deswegen standen im Seminar in Wesel vielfach auch Stipendienstellen leer, weil die besser qualifizierten Lehrer auf dem Lande nicht unterzubringen waren und dieses sich herumsprach. Vgl. Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. S. 88.

³⁴ Ebd.

Der Präparand hatte also Wahrheiten zu erfassen, ihre Vermittlung zu üben, um die Anwendung sicherzustellen. Als Fächer waren vorgesehen: Religion, Schreiben und Rechnen und — ganz in der Intention der „Vorschläge“ — das „Nöthigste“ aus der Geographie, Historie, Physik, Naturgeschichte und Musik. In der Religion sollte der Lehrer den reinen Glauben verkünden, ohne auf aufklärerische Neuerungen einzugehen. Dazu mußte er den Katechismus einüben, damit die Schüler „dasjenige lernen, was ein Mensch wissen muß, um in der wahren Gottseligkeit sein zeitliches und ewiges Glück zu finden, auch in seinem Verhalten gegen andere Menschen in allen Arten der von Gott geordneten Verhältnisse und Verbindungen die wohlthätigen Gesetze des Christenthums zu beobachten“³⁵.

Besser hätte das Zedlitzsche Unterrichtsprogramm gar nicht interpretiert werden können. Der Fortschritt gegenüber der alten Kirchengemeindeschule bestand höchstens darin, daß — wie erwähnt — z. B. das Rechnen nunmehr verbindlich wurde und die allgemeinen Kenntnisse hinzutraten³⁶. Daß bei der Lehrerausbildung die Ablösung der Meisterlehre noch in den Anfängen steckte, zeigt die Dauer des Seminarkurses von nur zwei Monaten an, die jedoch schon wenige Jahre später auf zwei Jahre ausgedehnt wurde³⁷. Viel wichtiger war wohl, daß die Lehrer sich erstmals einer Prüfung zu stellen hatten, der sich selbst die nicht zur Universität gehenden Absolventen von Gymnasien unterziehen mußten,

³⁵ Ebd. S. 51 f. Mit dieser Zielsetzung wurde, wie bereits erwähnt, der nahtlose Übergang von den Kirchengemeindeschulen angestrebt, wodurch gleichzeitig die Tradition weitervermittelt wurde. Resewitz sah diesen Bremsklotz an der Reform bereits deutlich, weil sich die Eltern in ihren Einstellungen bestätigt fanden. „Wozu? ruft ein Theil selbst aus der gesittet seyn sollenden Welt, mit kalter und verachtender Stimme, wozu aller dergleichen Vorschläge, Versuche, Künsteleyen und Drehungen an der Erziehung? Wir und unsere Väter sind in diesen oder jenen Schulen aufgewachsen, an uns hat man nicht gedreht und gekünstelt, und wir sind doch wackere und tüchtige Leute geworden. Man mache es nur mit unsern Kindern ebenso; Verstand kömmt nicht vor Jahren, mit der Zeit wird auch schon was aus ihnen werden.“ Aus dieser Einstellung heraus wurden dann Reformen abgelehnt, wie z. B. die Errichtung eines Lehrerseminars in Soest im Jahre 1793. „Bei den Eingesessenen hiesiger Börde würden die Lehrstunden übel angewandt werden, wenn der Schulmeister die Bauern zu Philosophen bilden oder sie in der Naturlehre, Historie, Geographie, Statistik unterrichten wollte; das Hauptwerk ist, daß sie zu guten Christen gebildet und dabei im Lesen, Schreiben und Rechnen nach ihren Fähigkeiten unterrichtet, sodann zum Ackerbau und Viehzucht angeführt werden. Letzteres verstehen hiesige Bauern besser als mancher Gelehrte, welcher von fremden Futterkräutern, Kultur und Brachen der Länder schreibt, ohne selbst eine praktische Kenntniss zu haben. Hiesige Bauern führen aber ihre Kinder schon in früheren Jahren zu diesem dem Staat so nöthigen Geschäften selber an...“ Schwartz, Kulturkampf, S. 392.

³⁶ Sowohl die alte Kirchengemeindeschule, wie auch die reformierte Volksschule dieser Zeit werden beschrieben bei: C. G. Scheibert (Hrsg.), Martins des Schneiders, Küster und Schulmeisters Leben für dessen Nachkommen dargestellt. Eisleben 1877. Ähnlich auch bei: Schlez, Schlaghart; ders., Geschichte des Dörfleins Traubenheim. 2 Tle. München 1801.

³⁷ Die Reform ist beschrieben in: Mein Lebensmorgen. Nachgelassene Schriften von Wilhelm Harnisch. Zur Geschichte der Jahre 1787—1822. Hrsg. von H. E. Schmieder. Berlin 1865, S. 240 ff. Harnisch war bereits mit 25 Jahren Direktor des Seminars.

was völlig neu war. Immerhin durchliefen diese Anstalt von 1787 bis 1812 insgesamt etwa 1700 Zöglinge und damit wohl der gesamte Bedarf an Lehrern, der in Schlesien anfiel³⁸. Die systemsichernde Wirkung der Seminare wird dadurch nochmals verdeutlicht.

2. Die Aufspaltung der Lateinschule

Ähnlich wie die zukünftige Volksschule sollten auch die Schulen für den Bürgerstand nach den Kriterien des Nutzens für das Gemeinwesen entwickelt werden. Zwei Möglichkeiten standen bis dahin sowohl den städtischen Bürgern als auch den unterbürgerlichen Schichten offen. Entweder besuchten ihre Kinder die Kirchengemeindeschule und verschafften sich eine bessere Qualifizierung in besonderen, privaten Rechenschulen, oder sie mußten die örtliche gelehrte Schule aufsuchen, ohne darin Unterrichtsstoffe vorzufinden, die sie für ihre bürgerlichen Geschäfte hätten brauchen können. Eine Schule für den eigentlichen Mittelstand wie auch für die ganz Armen gab es damit nicht. Während für die zuletzt genannte Gruppe die Chance einer Schulbildung durch die Errichtung von Volksschulen immerhin projiziert wurde, während sie sich in der Praxis in Form der kostenfreien Armenschule nach und nach durchsetzte³⁹, mußte die eigentliche Bürgerschule erst entwickelt werden.

Daß die Kirchengemeindeschule den gestiegenen Bildungsbedürfnissen des städtischen Mittelstandes nicht Rechnung trug, wiesen die vielen Sonderformen weiterer Bildungsmöglichkeiten nach. Hierzu ist auch die Erziehung durch Privatlehrer zu rechnen, die sich immer mehr durchsetzte⁴⁰, doch angesichts steigender Preise und immer größerer Nachfrage eine kostspielige Angelegenheit selbst für reichere Bürger wurde⁴¹. Häufig genug erwies sich die Wahl eines frisch von der Universität kommenden Theologen als Fehlgriff, da es dem Informator selbst an Wissen und pädagogischem Geschick mangelte. Dann wiesen auch die Pädagogen der Zeit darauf hin, daß die Einzelerziehung erhebliche Nachteile habe. Die „Lieder-

³⁸ Ebd. S. 240.

³⁹ Die Schaffung einer für alle verbindlichen Volksschule war im wesentlichen von der Finanzierung der Schule abhängig, wie bereits erwähnt wurde. Daher gingen die Kinder der Armen zunächst in die schulgeldfreie und von der Armenkasse unterhaltene Armenschule, die an manchen Orten durch die Bürger selbst in Form einer „Freischule“ auch den anderen Kindern den ersten Unterricht bot. Erst als 1906 die Volksschulen allgemein auf die Haushalte der Kommunen übernommen wurden, war der Ansatz für die in der Weimarer Republik erlassene allgemeine Grundschulpflicht gegeben.

⁴⁰ Vgl. Büsching, Unterricht, S. 3. Auch im ALR Teil II Tit. 5 § 187 ff. finden sich Aussagen über den Hauslehrer, dem eine besondere Stellung im „ganzen Haus“ zubilligt wurde, da er nicht zum Gesinde zählte. Noch der MinErl vom 17. Febr. 1846 wies darauf hin. Vgl. Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 302.

⁴¹ Der Hauslehrer wurde in Nahrung und Kleidung ganz unterhalten und bekam darüber hinaus einen Lohn, der im — sicherlich günstigen Fall — bis zu 200 Tlr. betragen konnte. Vgl. Voigt, Kraus, S. 62. Vgl. auch: Fischer, Volksschullehrerstand, Bd. 1 S. 287 ff. Bei steigenden Preisen wurden derartige Stellen jedoch knapper, der Druck auf die besseren Lehrer- und Pfarrstellen größer.

lichkeit“ der in Privaterziehung erzogenen Kinder sei nicht gering, meinte Büsching mit einem Blick auf das Verhalten der Studenten an den Universitäten⁴², und der öffentliche Unterricht habe deswegen den Vorteil, daß der eine den anderen fördere und die Kinder sich damit auch gegenseitig erziehen würden.

Viel dringender aber war die Lösung des Problems der Nachfrage nach besserer Bildung wegen ihres Nachteils für den Staat. Büsching sah in der Mode der Erziehung durch Hauslehrer die Gefahr des Verödens der öffentlichen Schulen und wollte daher diese Möglichkeit eingeschränkt sehen⁴³. Die dadurch frei werdenden Gelder sollten dann besser zur Qualitätssteigerung der öffentlichen Schulen benutzt werden. Daß der Unterricht angesichts gestiegener Bedürfnisse des Mittelstandes hinsichtlich des Wohnens, der Kultur, der Geschmacksbildung und bei einem bereits vorhandenen „Luxus“⁴⁴ nur in einer Schule neuen Typs geschehen konnte, war den Pädagogen der Zeit klar. Die neue Einrichtung einer Bürgerschule mußte von den Staatsdienern, Gebildeten, Kaufleuten, Händlern, Fabrikanten und Handwerkern akzeptiert werden, einerseits damit positiv zum allgemeinen Gesittungsprozeß⁴⁵ beitragen und andererseits genügend Kenntnisse in Realien vermitteln. Sie mußte zugleich besser sein als die Privaterziehung, um die Schüler wieder in die Schulen zu bringen. Denn: „Nicht nur Edelleute, sondern auch die Beamten, Pächter und Prediger auf dem Lande, und in den Städten sogar Handwerksleute, wollen Informatoren, oder, wie diese sowohl als jene sagen, Hofmeister für ihre Kinder haben.“⁴⁶

⁴² Büsching, Unterricht, S. 14 f. Büsching wollte dennoch diese Tätigkeit nicht abschaffen, weil sie eine der günstigsten Möglichkeiten für Universitätsabsolventen war, sich in die Welt der feinen Umgangsformen und der Bildung einzugewöhnen. Zwischen öffentlicher Anstellung und Familie lag seine Verpflichtung, der Unterricht der Kinder des Hausherrn war fast nebensächlich. Die Verwaltung späterer Jahre achtete dann immer darauf, daß Privatlehrer nicht unter der Hand andere Kinder unterrichteten. In Einschränkung der Freiheit mußten diese Lehrer dann seit 1839 ihre Befähigung nachweisen und bei den Regierungen um Erlaubnis bitten. Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 287. Schritt für Schritt wurde damit die Privaterziehung, die durch das ALR zugestanden war, eingeengt.

⁴³ Ebd. S. 3 ff. Er wollte nur die Hofmeister bei Adeligen gelten lassen und nicht „seichte Informatoren“. Ebd. S. 8. Damit würde auch das Ansehen der Schulämter wieder aufzubessern sein, das durch sinkende Schülerzahlen aus dem Adel gelitten habe. Ebd. S. 10. Vermutlich ist genau dieser Prozeß der Grund z. B. für das Absinken der Schülerzahlen auf Kloster Berge, das von Resewitz beklagt wurde.

⁴⁴ Vgl. zum Selbstverständnis und der gewandelten Lebensweise des Mittelstandes: Roessler, Entstehung, S. 143 ff. Kapitel II. Vgl. auch zum literarischen Beitrag dieses Prozesses: Martens, Botschaft der Tugend.

⁴⁵ Vgl. Thieme, Sittlicher Ton. Leitbild dabei waren die Lebensformen des Adels, die auf die bürgerliche Ebene übersetzt wurden. Das Zeitalter der höfischen Dichtung, der höfischen Lebensweise wird damit zugleich abgelöst. Die bürgerliche Lebensweise dringt vor. Vgl. Hauser, Sozialgeschichte, S. 626 ff. Über eine mangelhafte Adelserziehung beklagte sich Resewitz. Der Adel bliebe hinter „dem bürgerlichen Mittelstande ... merklich zurück“. In: F. G. Resewitz, Geständnisse. In: ders., Gedanken, Bd. 4 St. 2, S. 35.

⁴⁶ Büsching, Unterricht, S. 7.

In seinen „Vorschlägen“ hielt von Zedlitz die Lateinschulen für diese Zwecke für völlig ungeeignet. „Könnte man sich nicht durch traurige tägliche Erfahrung überzeugen, so würde man solche Verirrungen des menschlichen Verstandes, als bei Einrichtung der meisten dieser Art [Latein-] Schulen sich äußern, für unmöglich halten“, meinte der Minister⁴⁷ und griff dann auf Vorschläge von Resewitz und anderer Pädagogen zurück.

Schon 1779 hatte sich Resewitz der Reform der gesamten Erziehung des Stadtbürgers zugewandt. Da die traditionelle Lateinschule die Aufgabe hatte, für die vier Universitätsfakultäten vorzubereiten, konnte sie auf die bürgerlichen Verhältnisse keine Rücksicht nehmen, und was sollte angesichts des Vormarsches der deutschen Sprache im Handel die übertriebene Ausbildung in Latein? Schien es nicht an der Zeit, die bis dahin von den Eltern betriebene Einführung in die Berufswelt vorzubereiten und zu akzeptieren, daß „das Wohl der Gesellschaft von der Einsicht und gesunden Beurtheilung ihrer werbenden Glieder, und von der verständigen, klugen, richtig geordneten und anpassenden Betreibung ihrer Geschäfte abhängt“⁴⁸? Warum sollten die Jugendjahre nicht besser genutzt werden als in der Gelehrtenschule?

Resewitz meinte: „Und sollen denn junge Leute einen lateinischen Terminus nur deswegen lernen, weil uns noch die barbarische Mode übrig ist, in unsern Gerichts- und Kanzleystyl lateinische Worte einzumischen“⁴⁹? Und er erweiterte die Klage noch durch einen Blick auf die praktischen Folgen derartiger Ausbildung. „Würde nicht manchem Finanzbedienten, Kaufmann oder Landwirth besser gerathen seyn, wenn er in seiner Jugend gelernt hätte, welche Producten sein Vaterland erzeuge und an welchen es ihm mangle, oder was es ausführen könne und einführen müsse; als daß er lateinische Brocken aufgefaßt, oder einmal gehört hat, wie viel Schlachten Alexander oder Cäsar geliefert habe“⁵⁰? Und er schloß: „Alles was der bürgerliche Stand beym Durchwandern durch die gewöhnliche lateinische Schule lernt, hat keine Beziehung und Wirkung auf das künftige Geschäfte und wird fast durchaus zum Wiedervergessen gelernt.“⁵¹

Zedlitz hatte die gleichen Sorgen, nachdem er eine Reihe von Schulanstalten besichtigt hatte und gleichfalls sehen konnte, wie Reformanstalten, z. B. in Neuruppin⁵², den richtigen Geist für die bürgerliche Gesell-

⁴⁷ Zedlitz, Vorschläge, S. 108. Vgl. auch die Berichte in: Schwartz, Gelehrtenschulen, Bd. 1 S. 12 ff.

⁴⁸ Friedrich Gabriel Resewitz, Fragen, die bürgerliche Erziehung betreffend. In: ders., Gedanken, Bd. 2 St. 3, S. 83.

⁴⁹ Ebd. S. 83 f. Die „Curialien“ wurden zwar mehr und mehr eingeschränkt, doch erst nach der Jahrhundertwende radikal bekämpft. Vgl. dazu: Das Reskript vom 9. Juni 1800 und das der RegMünster vom 23. Okt. 1804. In: Scotti, Sammlung, Bd. 4 Nr. 2796, S. 2641.

⁵⁰ Resewitz sprach davon, daß sich der Aufwand genügend verzinsen würde.

⁵¹ Resewitz, Bürgerliche Erziehung, S. 84.

⁵² Vgl. dazu die Einzelheiten in: Lieberkühn, Kleine Schriften.

schaft vermittelten. Seine Kritik ging aber noch weiter, denn er stellte die Zweckmäßigkeit der Lateinschule als Vorbildungsstätte für die Universität in Frage. Resewitz sprach bereits von der Untauglichkeit der Universitäten angesichts der neueren Wissenschaften und meinte: „Fast alles ist in dem akademischen Unterricht auf tief sinnige Forschung, auf ausgebreitete Gelehrsamkeit, auf abstracte Speculationen, auf Theorien und Systeme zugeschnitten. Die jungen Studirenden sollen alles lernen, alles umfassen, alle Philosophen seyn, alle das gesamte Feld der Wissenschaften, die nicht allein zur künftigen Ausübung nöthig sind, sondern auch ihren Geschmack bilden, ihren Geist zieren, und sie für die Welt und für den Umgang geschickt machen können, durchlaufen.“⁵³

Für diese umfassenden wissenschaftlichen und allgemeinbildenden Studien zum wahren Gebildeten und nicht nur zum Gelehrten⁵⁴ taugten die Lateinschulen mit ihrem einseitigen Wissenskanon nicht mehr. Es mußten andere Unterrichtsgebiete hineingenommen werden und der Unterricht, wie es auch andere Pädagogen forderten⁵⁵, sowohl die allgemeine Menschenbildung als auch ein Allgemeinwissen vermitteln. Konsequentermaßen mußte sich an eine derartige Reform der Lateinschulen und ihre Entwicklung zu Bürgerschulen einerseits und Gymnasien andererseits die Veränderung der Universitäten selbst anschließen.

Die dortige rein theoretische Ausbildung reiche in der Zukunft nicht mehr aus, da berufswissenschaftliche Studiengänge eingerichtet werden müßten. Prediger, Richter, Ärzte und Beamte sollten nach Resewitz schon frühzeitig mit den Problemen der Praxis vertraut gemacht werden. Denn: „Was sie hingegen in ihren künftigen Aemtern zu thun haben, lernen sie wenig, oder gar nicht kennen, und mancher Theorist würde es sie auch nicht zu lehren wissen . . . Daher ist der künftige Gottesgelehrte, Rechtsgelehrte und Arzt fast immer seinem eigenem Genie, ja oft seiner tappenden Unwissenheit überlassen, wenn er an die Ausübung seines Geschäftes gehen soll.“⁵⁶ Entweder folge er dabei den Theorien oder den Vorbildern, oder er mache es, wie er es wolle. Alle drei Verfahren seien in gleicher Weise jedoch unzulänglich und fehlerhaft. So z. B. vermisste man an den

⁵³ Ebd. S. 99. Dieses freilich sollte allein in zwei bis drei Jahren zustandegebracht sein? „Und die wenigsten bringen doch richtige Vorkenntnisse dazu mit.“

⁵⁴ Vgl. Roessler, Entstehung, S. 101 ff.

⁵⁵ So z. B. Lieberkühn, der 1777 schon meinte: „Unsere Schule sollte immer mehr und mehr eine Anstalt zur Bildung des Menschen zum brauchbaren, gemeinnützigen Bürger des Staats in jeder Rücksicht, zur möglichst zweckmäßigen Entwicklung seiner gesammten Kräfte und dadurch zur Veredlung seines ganzen Wesens, zur Erhöhung seines innern und äußern Wohlstandes werden. Die Bildung des Menschen sollte bei uns nie der Bildung des eigentlichen Gelehrten, die Entwicklung seiner körperlichen Natur nie der Entwicklung seiner geistigen Kräfte aufgeopfert, vielmehr eine immer durch die andre befördert, beide fest in einander verwebt und so unsre Jugend immer mehr einem Ziel menschlicher Vollkommenheit, menschlichen Werths entgegengeführt werden . . .“ Zweite Nachricht von dem Zustande der Neu-Ruppinschen Schule. In: Lieberkühn, Kleine Schriften, S. 3 ff., hier S. 6 f.

⁵⁶ Resewitz, Bürgerliche Erziehung, S. 100.

Predigern vielfach den „gesunden Menschenverstand“ und die Kunst, sich dem Volke verständlich zu machen. Es würden deswegen keine „gelehrten“ Männer für dieses Amt gebraucht, sondern welche mit allgemeinen Kenntnissen in der Naturkunde und in der Landwirtschaft, damit der Bauer einen Gesprächspartner erhalte⁵⁷. Die bereits erwähnten Bestrebungen Büschings, den Prediger zum Mittelpunkt der ländlichen Landesentwicklung zu machen, führten die Resewitzschen Gedanken später weiter. Die Nationalerziehungspläne der Jahrhundertwende enthalten fast alle berufspraktische Ausbildungsgänge⁵⁸.

Die Aufspaltung der höheren Schulerziehung war für Resewitz bereits unabdingbar. Die Bürger sollten passende Schulen und die akademischen Berufe taugliche Vorbereitungsstätten erhalten, so daß für die Universität eigentlich nur die Forschung und Weiterentwicklung der Wissenschaft übrig blieb. Zedlitz übernahm in seinen „Vorschlägen“ die Grundgedanken von Resewitz und präsentierte der Öffentlichkeit sein berufsständisch abgestuftes Unterrichtssystem, das für den Mittelstand die „Bürgerschule“ enthielt und für alle weiterführenden Studien das „Gymnasium“ vorsah. Seiner Ansicht nach waren die „höhern Schulen, als: lateinische Schulen, Gymnasien, Pädagogien, Ritterakademien“ und schließlich auch die Universitäten „für den Edelmann, den künftigen Officier, den Geschäftsmann, den Gelehrten, den Prediger, den Arzt, usw.“ bestimmt⁵⁹.

Alle Anstalten jedoch galt es zu vereinheitlichen und auf die Ausbildungsfunktionen zu orientieren. Die bislang zur Erziehung im geburtsständischen Feld vorhandenen Bildungseinrichtungen wurden unter dem berufsständischen Denken zusammengefaßt und sollten die Aufgabe der Erziehung der zweiten und dritten Klasse der Nation übernehmen⁶⁰, wobei die Grenze zwischen den Schülern der Bürgerschulen und der Gymnasien durch die Grenze zwischen der ersten und der zweiten „Klasse“ der Nation lag, denn aus der zweiten nahm das Gemeinwesen die Träger öffentlicher Ämter. Daß die „Bildung“ dadurch zur wichtigsten Vorbedingung für ein Staatsamt wurde, war von von Zedlitz durchaus beabsichtigt; dieses Ziel stand, wie noch gezeigt wird, im Zusammenhang mit anderen Verwaltungsabsichten zur Hebung des Beamtenstandes.

Die Zuordnung der Schulen zu Staatsbedürfnissen machte dem Minister aber auch deutlich, daß Erhebliches zu tun war, um die Qualität der Anstalten zu heben. In den „Stadtschulen“, die von „Mönchen in finsternen Jahrhunderten“ eingerichtet worden seien, würde der Knabe in eine (auf Dauer von einem Gelehrten betreute) Klasse „eingepaßt“ und nichts als „lateinische Grammatik, Historie von der Erschaffung der Welt, bis viel-

⁵⁷ Ebd. S. 101 ff. Vgl. dazu auch Anm. 35.

⁵⁸ Vgl. u.a. Zöllner, Ideen, S. 358, der eine eigene Gattung „praktischer Schulen“ entwickelte.

⁵⁹ Zedlitz, Vorschläge, S. 114.

⁶⁰ Vgl. den Abschnitt: Die Entwicklung einer bürgerlichen Erziehungstheorie.

leicht zu Karl dem Großen, weiter gewiß nicht“ lernen⁶¹. Der Globus vermittle ihm nur eine Vorstellung von den „vier Welttheilen“, vom „Vaterlande“ würde er nichts hören. Das neue Testament diene als Lehrbuch, und was er von der Theologie mitbekäme, sei nichts als „schulgerechte Theologie“, die „ihm Haß und Verachtung gegen andere Religionen einflößt. Von eigentlicher Religion, von christlicher Moral kein Wort!“ Die ganze Einrichtung hätte nur die Folge, den jungen Menschen „aus seinem Stande“ zu reißen und ihm den Wunsch zu vermitteln, eines Tages ein Gelehrter zu werden. Der Unterricht sei „sinnlos“ und der Schaden groß. Hier müsse ein ordentlicher Unterricht eingeführt werden, der Religion, christliche Moral, Lesen, Schreiben und Rechnen, die Anfertigung eigener Aufsätze, von Rechnungen, Quittungen usw. vermittle⁶². Das Denken sei zu schulen und Grundlagenkenntnisse in der Naturgeschichte, der Meßkunst, der praktischen Mechanik, der Physik, der Geographie, der Landesverfassung, Geschichte des Vaterlandes, Kenntnis der Handwerke usw. beizubringen. Außerhalb des Unterrichts könne in den Bürgerschulen auch an die Erziehung zur Industrie gedacht werden.

Schulen dieser Art sollten in jeder Stadt eingerichtet werden und würden dort „weit nützlicher sein, als lateinische Schulen“. Geld genug sei durch die Fonds der Lateinschulen vorhanden, der Beweis der Tauglichkeit dieser Einrichtung durch eine Schule, die der Minister selbst errichtet hatte und auf die er seinen eigenen Sohn gehen ließ, erbracht. Die Lehrer für diese Schulen könnten bei dem Heckerschen Institut in Berlin ausgebildet werden, wobei dieses für die Deckung des Bedarfs „vor der Hand hinreiche“⁶³. Diesem Seminar könne durch einen landesherrlichen Zuschuß aufgeholfen werden.

Wer Augen hatte zu lesen, der konnte schon nach diesen Äußerungen eine wichtige Aufgabe des zukünftigen Oberschulkollegiums entdecken: die Zahl der kleinen Stadtschulen erheblich zu reduzieren und an ihrer Stelle Bürgerschulen zu errichten. Verstärkt wurde diese Absicht durch die Bemerkung über die höheren Schulen: „Nur sollten der in dieser Rubrik aufgeführten Schulen in unsern Landen weit weniger an der Zahl sein, weil sie den gemeinnützigen Schulen Fonds und Schüler entziehen, und weil die etwa auf dem Lande oder in kleinen Städten sich ganz besonders hervorthuenden Genies gar füglich das Gymnasium der Provinz besuchen könnten.“⁶⁴ *Ein Gymnasium in jeder Provinz* wurde damit für ausrei-

⁶¹ Zedlitz, Vorschläge, S. 108 f.

⁶² Ebd. S. 111 f.

⁶³ Ebd. S. 113. Vermutlich sollte diese Schule gleichfalls 1000 Tlr. vom OSK bekommen.

⁶⁴ Ebd. S. 114. Stuve, Schulwesen, S. 32 meinte: „Es ist kein Städtchen so klein, wo nicht ein lateinischer Rektor die armen Knaben wenigstens mit Vokabel- und Grammatiklernen und Exponiren des Cornels martert.“ Den Gedanken nach Reduzierung hatte Steinbart, Vorschläge, S. 153 zwar erst 1789 veröffentlicht, aber schon 1779 geschrieben. Er hielt es für möglich, daß die Grundstudien in kleineren Anstalten, die abschließenden Schuljahre jedoch in einem größeren Gymnasium absolviert werden mußten. Um die außerhäusliche Erziehung wiederum dann segensreich zu gestalten,

chend gehalten, den Bedarf an Studenten hervorzubringen. Schon in der Zeitschrift von Resewitz war dieses gefordert worden, denn hier hatte 1779 ein Ungenannter gemeint: „Wenn es nach meinem Sinne ginge, so finge ich damit an, daß ich alle lateinische Schulen der Landstädte in Bürgerschulen verwandelte. Was soll den jungen Leuten, wo nicht drey von hundert studiren, das bischen kümmerliches Latein . . . Wieviel andere Kenntniße, welche den Menschenverstand aufklären und dem Gewerbe zu statten kommen, könnten dafür eingesamlet werden? . . . Für die Hauptstädte in den Provinzen blieben nur die lateinischen Schulen, und da wäre in den meisten Fällen *Eine* für die ganze Provinz genug.“⁶⁵

Bei seinen Überlegungen zur Reduzierung der Zahl der Lateinschulen konnte sich von Zedlitz auf eine 1774 aufgestellte Tabelle stützen, die zeigte, daß neben den fünf Universitäten — unter denen sich jedoch auch eine wie Duisburg mit elf Professoren befand — nur noch 69 Gymnasien mit mehr als fünf Klassen existierten⁶⁶. Mit weniger Klassen waren schätzungsweise 400 Lateinschulen ausgestattet⁶⁷. Nach den Schätzungen von Jeismann gingen damit zwischen 0,1 % und 0,23 % der Gesamtbevölkerung auf eine Lateinschule, ohne die Zahl der in Privaterziehung Ausgebildeten zu berücksichtigen⁶⁸. 1789 wurden an allen Universitäten 412 Studenten immatrikuliert, von denen 323 auf öffentlichen Schulen vorbereitet worden waren⁶⁹.

Von den 69 Anstalten selbst müssen wieder einige wegen ihrer Untauglichkeit abgezogen werden, um das von Zedlitz als tauglich angesehene Reservoir zu beschreiben. Daß in den kommenden Jahren vom Oberschulkollegium vor allem über die mit dem Abitur verbundene Politik in der Tat die Reduzierung der Zahl von Lateinschulen betrieben wurde, machen die für 1816 vorliegenden Zahlen von Gymnasien deutlich. Nun gab es bei zugleich erheblich vergrößertem Staatsgebiet nur noch 155 Anstalten, die bis 1831 auf 113 reduziert wurden⁷⁰. Nach anderer Zählung

legte Stuve, Schulwesen, S. 70 ff., schon 1783 Gedanken über die Einrichtung von Wohnungen der auswärtigen Schüler unter einem tüchtigen Erzieher vor. Durch die zahlreichen Pädagogen wurde dieses Erziehungsproblem immer aktueller. Vgl. auch: Über die Erziehung außer dem väterlichen Hause. In: Berlinische Blätter. 2. Jg. (1798) S. 147 ff.

⁶⁵ Schreiben eines Ungenannten, S. 79 und 80.

⁶⁶ Abdruck bei Behre, Statistik, S. 310. Diese Tabelle war vom ersten Präsidenten der ORK erhoben worden. Es ist anzunehmen, daß dieser seinen Auftrag direkt von Friedrich II. erhalten hatte.

⁶⁷ Rethwisch schätzte für die Mitte des Jahrhunderts etwa 80 lateinische Schulen mit 5 oder mehr Klassen und etwa viermal soviel mit weniger als 5, meist sogar nur drei Klassen. Rethwisch, Zedlitz, S. 1. Jeismann, Gymnasium, Ms. S. 42 hält diese Zahl für in etwa richtig. So gab es in Ostpreußen z. B. etwa 60, in der Grafschaft Mark insgesamt etwa 25.

⁶⁸ Schätzung nach: Jeismann, Gymnasium, Ms. Anm. S. 21.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Friedrich Benedict Weber, Handbuch der Staatswirtschaftlichen Statistik und Verwaltungskunde der Preußischen Monarchie. Breslau 1840, S. 151. 1822 gibt er 129 Gymnasien an.

waren 1818 nur 91, 1822 dann 102 und 1832 schließlich 111 Anstalten vorhanden⁷¹.

Obwohl aus der Verminderung der Zahl der Anstalten weder direkt auf eine Verminderung der Schülerzahlen noch auf eine aktive Politik des Oberschulkollegiums in dieser Richtung geschlossen werden kann, weil hierzu sowohl die Vergrößerung der Anstalten als auch die Einwirkungen der allgemeinen pädagogischen Vorstellungen einbezogen werden müßten, wird doch der Trend der zukünftigen Richtung deutlich.

Dieser Bereinigungsprozeß der Ausschaltung von untauglichen Zwerganstalten muß, verglichen mit den für die Landesausbaupolitik ausgegebenen Mitteln, noch lange Zeit als ein Ergebnis der Selbsteinsicht der an kleinen Schulen tätigen Lehrern angesehen werden. Denn die 13 000 Tlr. des anfänglichen Etats des Oberschulkollegiums standen doch zu den allein für die Kurmark von 1740 bis 1786 für die allgemeine Landesentwicklung ausgegebenen 2,5 Millionen Talern in einem kümmerlichen Verhältnis⁷². Jeismann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die für die Zwecke des Militärs so wichtige Pferdezucht im Jahre 1787 allein mit etwa 50 000 Tlr. unterstützt wurde⁷³.

Ziel der von Zedlitz angestrebten Bereinigung bei den Lateinschulen war, den Bürgerschulen Fonds und Schüler zu überweisen, weil dadurch „die dem Staat lästige Zahl der Halbgelehrten . . . gewiß sehr vermindert“ werden könnte, „wenn in den Bürgerschulen die Leute ihrem Stande gemäß erzogen werden, und dorten Erwerbungswege kennen lernen, die ihnen bei zweckmäßiger Anwendung ihres besser kultivierten Verstandes Aussichten eröffnen, für die mancher jetzt gar keinen Sinn hat“⁷⁴.

Zedlitz antwortete mit dieser Absichtserklärung zukünftiger Bildungspolitik, wie dieses noch zu zeigen ist, zugleich auf die im damaligen Publikum vertretene Meinung, daß die weitere hohe Produktion von Universitätsabgängern das Problem der Versorgung dieser Gruppe nur noch vergrößerte und eröffnete dem Mittelstand den Ausweg der Errichtung eigenständiger Bildungszweige im Bereich der „Realien“, der neuen Technik und Industrie. Förderte die Heckersche Realschule in Berlin, wie Bergius interpretierte, schon die Nachwuchskräfte für Handel und Gewerbe, so existierten bereits seit der Zeit Friedrichs des Großen Einrichtungen von Schulen zur Förderung der Berg- und Hüttenindustrie in Schemnitz

⁷¹ Ludwig Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftr. des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten. Bd. 1. Berlin 1864, S. 420. Sowohl Weber als auch Wiese differieren in ihren Angaben. Vermutlich hat Wiese seine Zahlen den Akten entnommen und dabei nur das gezählt, was im Ministerium als Gymnasium galt. Auffällig ist jedoch die drastische Senkung und dann der ganz langsame Anstieg der Gesamtzahl.

⁷² Jeismann zitiert diesen Betrag nach: Bassewitz, Kurmark. Jeismann, Gymnasium, Ms. Anm. S. 23.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Zedlitz, Vorschläge, S. 114.

(1763), in Freiberg (1756) und in Clausthal (1775)⁷⁵. 1799 wurde dann die Bauakademie in Berlin gegründet, deren Zweck die Ausbildung von Feldmessern, Land- und Wasserbaumeistern und Bauhandwerkern war⁷⁶. Erst nach den Freiheitskriegen erfolgte die Gründung der Gewerbeakademie Beuths in Berlin (1821). Verbunden mit diesen Einrichtungen kam es zur Errichtung von gewerblich-technischen Instituten in den Provinzen und zu Handwerkerschulen in den Orten selbst⁷⁷.

Die entscheidende Weiche, in der Nation nicht allein nur die gelehrte Bildung, sondern auch das praktische Können zum Ziel von Bildungsgängen zu machen, wurde damit bereits von von Zedlitz in das traditionelle Bildungswesen eingebaut. Die Schulen, unter die Leitung des Oberschulkollegiums gestellt, konnten trotz aller Zähigkeit am Festhalten der alten Privilegien und selbst durch Hinweis darauf, daß eine Anstalt sich ausweislich von Urkunden überhaupt nicht ändern dürfe⁷⁸, in Zukunft nicht mehr so tun, als ob es die bürgerliche Umwelt nicht gebe. Daß mit der Anerkennung dieser vom Staat vertretenen Ansicht zugleich der Streit um die Bildungsziele entflammte, ist bereits deutlich gemacht worden. Allgemeine Bildung und Ausbildung zur bürgerlichen Tüchtigkeit standen im Wettbewerb bei den Pädagogen, die in der Mehrzahl zu dieser Zeit den Bedarf an differenzierten Bildungseinrichtungen anerkannten und in eigenen Reformversuchen, auch späterer Jahre, betrieben⁷⁹.

⁷⁵ Vgl. W. Dyks, *Die Technischen Hochschulen im Deutschen Reich*, hrsg. von W. von Lexis. (Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, Bd. 4. Teil 1) S. 3 ff. Vgl. auch: Heinz Kelbert, *Das Bildungswesen auf den fiskalischen Berg- und Hüttenwerken in Preußen am Ausgang des XVIII. Jahrhunderts* (Studien zur Geschichte der Berufsausbildung, H. 4) Berlin 1955.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Über die Ansätze von berufsvorbereitenden Schulen: Stratmann, *Krise der Berufserziehung*, S. 215 ff. Auch: Ulrich Troitsch, *Ansätze technologischen Denkens bei den Kameralisten des 17. und 18. Jahrhunderts* (Schriften zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 5) Berlin 1966. Über die Handelsschulen: Hermann Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt*. (MGP, Bd. 35) Berlin 1906, S. 13 ff.

⁷⁸ Zedlitz, *Vorschläge*, S. 114.

⁷⁹ Hatte z. B. die Reform der Lateinschule in Hamm Ende der 70er Jahre noch keine Trennung von bürgerlicher und gelehrter Erziehung beabsichtigt und sich von alten Traditionen befreit, um die Schüler auf Anregung von Zedlitz (1777) schon sowohl zu den Studien als auch für andere Ausbildungswege vorzubereiten (vgl. Helmut vom Berg, *Der Einfluß des Neuhumanismus auf die Entwicklung des höheren Schulwesens in Cleve-Mark (1770—1810)* (Forschungen zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik, Bd. 2 H. 1) Leipzig 1927, S. 29 ff., insb. S. 31), so gab Prenninger, *Landesbibliothek*, Bd. 4 S. 123 ff., 1789 bereits ein Beispiel, wie eine heruntergekommene Lateinschule umgewandelt wird. Beispiele für die Jahrhundertwende sind dann: Bernhard Christian Ludwig Natorp, *Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen*. Duisburg/Essen 1804; aus der Reform der Schulen in Essen erwachsen. Ernst Gottfried Fischer, *Ueber die zweckmäßige Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände*. Berlin 1806. Hier findet sich der Hinweis, daß am Berlin-Cöllnischen Gymnasium zwischen Studierenden und Nichtstudierenden unterschieden wurde. (Ebd. S. 18.) Fischer forderte dann die Trennung von „gelehrten- oder Sprachgymnasien“ und „Real-Gymnasien“, die Absolventen der letzteren sollten dann auf Real-Akademien gehen,

Dem Oberschulkollegium standen während seiner Existenz jedenfalls nicht die Mittel und die Macht zur Verfügung, direkt in diesen Prozeß einzugreifen, wenn auch indirekt die Maßnahmen im Umkreis des 1788 eingeführten Abiturs, die Visitationen durch die Oberschulräte und dergl. den seit den Jahren von etwa 1770—80 einsetzenden Differenzierungsprozeß in der Bildungsorganisation beschleunigten. Diesen wiederum konnte die Schulverwaltung nach 1808 stabilisieren und schließlich durch eine Vielzahl von Verordnungen und Eingriffen so zementieren, daß sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts nur mühsam akzeptieren wollte, daß auch das Realgymnasium eine Studierberechtigung verleihen konnte⁸⁰.

Die Politik des Oberschulkollegiums, mehr durch Überzeugung und Systemzwänge denn durch einen direkten Eingriff die Lateinschulen in die neuen Schultypen zu überführen, wird bestätigt durch die Behandlung der „Vorschläge über die Verbesserung der städtischen Bürgerschulen“ des Oberschulrats Steinbart. Der Abdruck dieser detaillierten Ausführung in der Berlinischen Monatsschrift unterblieb jedoch, weil seine eigenen Kollegen in der Oberbehörde davor zurückschreckten, derart radikal in die bestehenden Einrichtungen einzugreifen⁸¹. Schließlich würde das Publikum anzunehmen haben, daß sich dahinter die Meinung des Kollegiums verberge. Steinbart selbst sah schon 1789 diese Gefahr nicht mehr als gegeben an, als er seine Überlegungen drucken ließ⁸².

um sich weiterzubilden. Dieses sei insbesondere durch den Rückstand der preußischen Fabrikation gegenüber England wünschenswert. Insgesamt schätzte er, daß $\frac{2}{3}$ aller Gymnasien Realgymnasien sein könnten. (Ebd. S. 95, 113.) Schulbildung galt nunmehr als Mittel zum technischen Fortschritt. Über die Umwandlung der Gelehrtenschule in Potsdam zum Gymnasium berichtet: Boschan, Bildungswesen, S. 66. Die Entwicklung von Bürgerschulen wurde dann unter Altenstein verlangsamt, ja verhindert. Erst 1829 gab es eine auffordernde KO Friedrich Wilhelms III. und die Bereitstellung von 2000 Tlr. zur Gründung eines Lehrerseminars. Eine „echte Bürgerschule“ wußte Wilhelm Harnisch, Die deutsche Bürgerschule. Halle 1830, S. 92, nicht zu nennen. Selbst hier findet sich die Dreiklassentheorie wieder, wenn auch in idealistischer Ausprägung. Die Unterteilung von Realgymnasien und Gelehrtengymnasien unterblieb wohl deshalb, weil nach Fischers Ansicht $\frac{2}{3}$ aller Schüler dann die Gelehrtenschule verlassen hätten und diese damit die Ausbildungskosten der zukünftigen Studenten nicht mehr hätten mittragen helfen.

⁸⁰ Vgl. zur Gymnasialpolitik: Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Bde. 3. Aufl. Leipzig 1919. Als dieses Buch 1884 in der ersten Auflage erschien, dominierte das humanistische Gymnasium noch unangefochten. Paulsen griff diese Vorrangstellung frontal an. Vgl. dazu auch: Deutsche Schulkonferenzen von 1890 und 1900.

⁸¹ Vgl. Schwartz, Kulturkampf, S. 67. Einzelheiten S. 57 ff. Vgl. auch Jeismann, Gymnasium, Ms. S. 89 ff. Die Gelehrtenschule erschien hier bereits als Sonderweg. Jeismann zitiert auch eine Eingabe von Snethlage, die dieser am 10. April 1787 an von Zedlitz richtete und im August 1788 gegenüber Woellner wiederholte. Ebd. S. 93.

⁸² Steinbart, Vorschläge. Deswegen der ausdrückliche Hinweis auf das Entstehungsdatum der Schrift von 1779. Ob diese Behauptung eine Schutzbehauptung ist, ließe sich nur aus einem Vergleich ermitteln. Jedenfalls war Steinbart schon zu dieser Zeit und nicht erst zu Zeiten der Immediat-Examinations-Kommission von Teilen seiner Auf-

Spätere Umwandlungen von Lateinschulen in Realschulen lassen jedoch bei allem keinen Hinweis darauf zu, daß es im Oberschulkollegium etwa eine festgelegte Politik in dieser Frage gegeben hat. Vielmehr wurde zu- meist im Einvernehmen von Schulpatron, Schulephorat und Lehrern die Reform aus eigener Absicht heraus betrieben⁸³. Auf die Dauer gesehen aber kam bei dieser zurückhaltenden Vorgehensweise genau das heraus, was von Zedlitz angekündigt hatte: die Verminderung der Zahl der Lateinschulen. Das „geräuschlose“ Vorgehen hatte also keineswegs weniger Wirkung, als etwa ein direkter Zwang gehabt hätte. Im Gegenteil, je mehr die Betroffenen selber die Logik dieser Bildungspolitik einsahen, um so mehr taten sie für ihre Verwirklichung.

3. Die Anfänge der Bildungsökonomie

Die Überlegungen von Schulmännern wie Resewitz und Steinbart, die ersten Initiativen des Oberschulkollegiums in Form einer statistischen Erhebung über das gesamte Schulwesen machen deutlich, daß die Bemühungen zur Umwandlung der überkommenen Lateinschulen Produkt einer neuen, ökonomischen Denkweise⁸⁴ waren. Gerade Steinbart kam in seinen Vorschlägen zu dem Ergebnis, daß eine schlagartige Verbesserung des gesamten Schulwesens nicht zu bezahlen war. Schon allein die Verbesserung der Lehrerbesoldungen würde im ganzen Lande Millionen kosten. „Wer nun mit der Staatsökonomie unseres Vaterlandes nur auf die entfernteste Art bekannt ist, der wird sogleich einsehen, daß es unmöglich sey, zwey Millionen jährlich von den Landeseinkünften den Schulen zu überlassen.“⁸⁵ In Preußen habe jede Einnahme bereits ihre Bestimmung, und es könne davon nichts weggenommen werden, „wenn das ganze System in seiner Ordnung erhalten werden soll“⁸⁶. Aus diesem Grunde habe die Verwaltung selbst alte Vorrechte für Lehrer und Geistliche, wie

gaben als OSchR dispensiert worden, wie er in der Einleitung berichtet. Dennoch widmet er sein Buch Woellner. Steinbarts Buch selbst ist die beste Zusammenfassung der Denkweise der Gruppe um den Minister von Zedlitz.

⁸³ Vgl. dazu auch: Gans, Ökonomisches Motiv. Gans stellt viele Einzelheiten des Ökonomisierungsprozesses fest, verfolgt jedoch zu wenig die in der Verwaltung liegenden Bedingungen und gibt Einzelversuchen m.E. zu große Bedeutung. Wie bereits anhand von Bergius nachgewiesen worden ist, kam die ökonomische Denkweise zunächst aus dem Merkantilismus, beeinflusste die Verwaltung und wurde dann weiterentwickelt. Vgl. z.B. auch einen Autor wie: [Johann Daniel Richter,] *Beyträge zur Finanz-Litteratur in den Preußischen Staaten*. Bd.1. Frankfurt/Leipzig 1781, S.76 ff. Auch Richter interpretierte die Schulen unter dem Aspekt der Berufsstände und entwickelte daran anschließend eigentliche „Metierschulen“ für die berufspraktische Vorbildung. Aus diesem Ansatz ergab sich dann die Rationalisierung.

⁸⁴ Vgl. die vorherige Anm.

⁸⁵ Steinbart, Vorschläge, S.9.

⁸⁶ Ebd. Auch hier ist wieder die Rede von einem „Staatssystem“ und nicht mehr von Herrschaft.

z. B. die Accisefreiheit für Kaffee und Wein, abbauen müssen⁸⁷. Selbst wenn aus dem königlichen Dispositionsfonds eine halbe Million Taler genommen werden könne, werde das der Verbesserung der Schulen auf die Dauer nicht helfen, ganz abgesehen davon, daß bei irgendwelchen Katastrophen das Geld auch wegfallen würde.

Steinbart meinte, daß es vielmehr entscheidend darauf ankäme nachzuweisen, daß das Gemeinwesen selbst die Verbesserung der Schulen tragen könne, weil es schließlich dabei auch den größten Vorteil einstreiche. Dann ließe sich leichter über einen Zuschuß der Krone verhandeln, da dann das Geld durch eine gesteigerte Produktivität bei „Landleuten, Handwerkern, Fabrikanten und Künstlern“ durch die „Circulation“ wieder zurückfließen würde. Allein bis zur Gegenwart sei dem „Fürsten“ immer nur die Idee des Ruhms und des unsterblichen Verdienstes vorgespiegelt, nicht aber eine Kalkulation der zu erwartenden Mehreinnahmen vorgelegt worden. Denn der Staat könne sich nicht darauf einlassen, „große Summen für die Schulen aufs ungewisse zu bewilligen, bevor ihm nicht einleuchtend dargethan wird, wie und in welchem Maaß durch eine neue Einrichtung derselben [Schulen] der Nahrungsstand verbessert und die Wohlfahrt des gemeinen Wesens auf eine reelle Art vermehret werden würde“⁸⁸.

Eine gleiche Bewandnis habe es mit der Frage der Aufwertung des Ranges der Lehrer in der Gesellschaft. Auch hier sei nachzuweisen, daß der Gelehrte zum Wohl der Nation beitrüge, denn niemand könne erwarten, daß allein der Rang den Mann schon geschickter mache. Schließlich könne den Eltern nicht verdacht werden, daß sie, solange sie sich nicht überzeugen könnten, daß öffentliche Schulen bessere seien, an der Privat-erziehung festhielten⁸⁹. Die Vorschläge der Pädagogen würden also nichts nützen, wenn die Bedingungen, die sie stellten, nicht zu erfüllen wären und es dann noch nicht einmal geklärt sei, ob die Einrichtungen „Consistenz“ haben würden. „Man muß also vor allen Dingen zeigen, wo die ersten Fäden angeknüpft, wie sie weiter gezogen, wie dann nach und nach

⁸⁷ Ebd. So hatte ein Professor in Frankfurt/Oder die Steuerfreiheit für 3 Eimer feine Weine, 24 Tonnen fremdes Bier, er konnte „Carthausbier“ und Weine aus den „hiesigen Bergen“ unbegrenzt einführen. Dann war ihm 1736 die Accisefreiheit von „Coffee, Thee und Tabak“ bei „mäßiger Consumption“ gewährt worden. 1778 kam es zu einer ersten Verminderung des Quantums an Wein, 1792 endlich wurden alle Rechte bar mit 34 Tlr. 6 Gr. 9 Pfg. abgegolten. Weitere Privilegien waren: die Befreiung von den Abschoß-Geldern (Gebühren beim Verlassen einer Gemeinde), die Befreiung von der Einquartierung und dem Servis für Soldaten, das Recht der freien Vermietung von Stuben, den privilegierten Gerichtsstand, die Zensurfreiheit mit einigen Ausnahmen, ein Gnadenjahr und weitere Einkünfte usw. Alle diese Rechte müssen zu den Geldeinkommen hinzugerechnet werden, um vergleichbare Geldeinkommen zu bilden. Die Umrechnung ist aber kaum möglich. Angaben nach: Hansen, Geschichte, S. 42 ff.

⁸⁸ Steinbart, Vorschläge, S. 12.

⁸⁹ Dieses galt vor allem für den Adel.

das Gewebe fortgearbeitet, über das ganze Land ausgebreitet und endlich vollendet werden kann.“⁹⁰

Steinbart wollte in seiner Schrift, an der er nach eigenen Angaben über zehn Jahre gearbeitet hatte, den Weg der praktischen Reform beschreiben. Bei einer Minimalisierung von Kosten, bei einer Einberechnung aller vorhandenen Hindernisse und Schwierigkeiten wollte er der Verwaltung den Ausweg zeigen, um das Geschäft der Aufklärung der Nation in Gang zu bringen. Aber schon seine zwei Voraussetzungen, die er seinem Ansatz zugrunde legte, mußten seinen Vorschlag in Frage stellen. Einerseits forderte er die Trennung der Schulen von der Kirche, die erst zu einer freien Kapazität im Unterricht für den aufklärenden Unterricht führe. Andererseits setzte er die Bedingung, daß die Kinder „geschickt gemacht werden müssen, in dem Stande und Beruf, darinn sie dem Staat künftig dienen sollen, so nützlich zu seyn, als es nur irgend ihre Talente und äußere Gelegenheiten verstatten möchten“⁹¹.

In Zukunft sollte der Staat also sowohl die Ziele des Unterrichts als auch die Vermittlung der richtigen Gesinnungen übernehmen, damit die „Ordnung in der Societät gern und willig“ befolgt werde⁹². Der Religionsunterricht müsse daher aus der Schule ausgelagert werden, weil er mit den Zielen des Patriotismus „concurriere“. „Auf Können und Wollen“ beruhe dann der öffentliche Unterricht, mehr könne nicht erwartet werden; schließlich solle nicht vergessen werden, daß außerhalb des Unterrichts auch noch erzogen würde durch das „Haus“, die Geistlichen, den Brotherrn, die Handwerksmeister, Lehrpatrone usw. Bei dem ganzen Erziehungsgeschäft käme es also darauf an, die richtigen Anstöße zu geben, um dann auf die Erfindungskraft zu vertrauen. Die Schullehrer hätten damit die Aufgabe: „transcendente und wissenschaftliche Wahrheiten auf die Geschäfte des bürgerlichen Lebens anwendbar zu machen“⁹³ und damit eine „Übersetzung“ in die „concrete“ Sprache des „gemeinen Lebens“ zu leisten.

⁹⁰ Steinbart, Vorschläge, S. 15. Es ist interessant festzustellen, daß die Metapher „Netz“ im Bereich von Schule und Verwaltung häufig gebraucht wird. Rochow wollte den Menschen von dem Netz der ihn umgebenden Unwissenheit befreien, Steinbart nahm sie, um den Fortgang des Verwaltungshandelns zu beschreiben, und Heckel benutzt sie in der Gegenwart, um zu demonstrieren, daß „das Recht . . . jederzeit imstande [ist], seine Maschen enger zu ziehen und Lebenserscheinungen, für die es sich bislang noch nicht interessiert hat, in sein Netz hineinzuholen und darin festzuhalten“. Heckel, Schulrechtskunde, S. 1. Wird die Metapher „Netz“ durch die Metapher „System“ ersetzt, ändert sich in der Denkweise der Autoren im ausgehenden 18. Jh. nichts, außer daß nunmehr ein geistiges Netz basierend auf Annahmen und Begriffen vorhanden ist. Während bei Heckel idealistisch das Recht bereits Eigenständigkeit gewonnen hat, waren sich die Reformer um 1800 noch sicher, daß sie es waren, die das System schufen.

⁹¹ Ebd. S. 20.

⁹² Ebd. In dem Begriff Societät liegt ein inhaltsgleicher Begriff wie „Gesellschaft“ vor. Hierauf wird bei der Interpretation des ALR noch einzugehen sein.

⁹³ Ebd. S. 27. Diese Formel könnte unter Ausschluß transzendentaler Aussagen heute als „wissenschaftsorientiert“ begriffen werden.

Die Lösung dieser pädagogischen Aufgabe der „Übersetzung“ sollte das Alltagsgeschäft des Schulmannes der Zukunft sein, wie andererseits die Wissenschaftler von ihm neue Probleme vorgelegt bekommen sollten. Steinbart entwickelte am Beispiel der Rochowschen Schulen, wie bei einer Reform vorgegangen werden sollte, und beachtete dabei den selbstgesetzten Maßstab der Ökonomie. So sollte die Landschulreform von auf dem Lande liegenden Seminaren ausgehen und Schritt für Schritt den Patronen der Schule zeigen, daß es sich lohnte, die Schulen zu verbessern⁹⁴. Aus der Staatskasse seien dafür nur 24—30 000 Tlr. im Jahr erforderlich, wobei er dieses Geld nicht deshalb zu bekommen glaubte, weil er „ein Arkadien“ ausmalte, sondern weil die Ausgabe jeglicher Berechnung standhalte und sich damit verzinse. „Nur kaltblütige Richter sind es, die ich mir wünsche, und für welche ich eine Berechnung der Vortheile, welche der Staat sich von der neuen Schuleinrichtung versprechen kann, nach Finanzprincipien entwerfen will.“⁹⁵ Und dann entwickelte er seine Kalkulation.

In den der Kriegs- und Domänenkammer der Kurmark untergeordneten Distrikten gab es nach seiner Schätzung etwa 30 000 „Bauer- und Coßäthen-Nahrungen und Mühlen, die meist mit ansehnlichen Ländereyen versehen“ seien⁹⁶. Nehme man nun an, daß jeder „Wirt“ durch eine Verbesserung des Ertrags vom Vieh, den Gärten usw. jährlich 10 Tlr. mehr „nützt“, so würde der Gewinn für die Kurmark allein auf 300 000 Tlr. im Jahr zu veranschlagen sein, wobei „Colonisten, Büdner etc.“ noch nicht einmal einberechnet wären. Zu dieser Summe müßten dann noch die erhöhten Domäneneinkünfte mit etwa 200 000 Tlr., die steigenden Einkünfte im Seidenbau, der von den Lehrern vermittelt werden würde, mit etwa 150 000 Tlr., desgleichen die besseren Einkünfte aus der Bienenzucht mit etwa 50 000 Tlr., die besseren Ergebnisse der Handarbeit der Kinder und Eltern zusammen mit noch weiteren 200 000 Tlr. hinzukommen. Die Gesamtsumme zu erwartender besserer Wirtschaftsergebnisse betrüge damit immerhin 900 000 Tlr. Selbst wenn nur ein Drittel dieses Betrags erreicht werden würde, bliebe doch immer noch ein Gewinn von mehreren Millionen Talern in allen Provinzen erreichbar, so daß die 30 000 Tlr. Investitionen für die Verbesserung der Lehrer auf dem Lande durchaus gewagt werden könnte, ganz abgesehen von den weiteren Vorteilen, die durch eine Verbesserung der Sittlichkeit, der Dienstbeflissenheit

⁹⁴ Ebd. S. 90. Steinbart ging es um die Erzeugung der staatsförderlichen Gesinnungen. Denn der Mensch, meinte er im Anschluß an Rousseau, würde sich ohne diese als Raubtier erweisen und niemals die gesellschaftliche Gesittung erhalten. Da das gemeine Wesen „künstlich“ eingerichtet sei, müsse der Mensch fähig gemacht werden, sich „positiven Gesetzen, deren Absichten sie oft nicht übersehen können“, unterzuordnen und ihrerseits ihren Beitrag zur Harmonie der bürgerlichen Gesellschaft leisten. Ebd. S. 40.

⁹⁵ Ebd. S. 105.

⁹⁶ Ebd.

und schließlich auch des medizinischen Wissens, das durch die Lehrer vermittelt werde, erreicht würden⁹⁷.

Wie bereits gezeigt wurde, hatte gerade von Rochow durch seine Schulen den Nachweis der Nützlichkeit einer Verbesserung der Schulen für das Landvolk erbracht. Von Zedlitz hatte dieses in seinen Finanzforderungen anlässlich der Gründung des Oberschulkollegiums akzeptiert, und es war ihm zumindest doch Hoffnung gemacht worden, daß seine Geldforderungen auf die Dauer bewilligt würden. Ganz anders sah es da im Bereich der höheren Bildung aus. Friedrich Wilhelm II. antwortete der Universität Frankfurt a. O. am 6. Januar 1787 auf eine Bitte um Erhöhung des Staatsbeitrags: „Ich habe bereits aus eigener Landesväterlicher Bewegung der Universität zu Frankfurt einen Zuschuß zu ihren Einkünften bewilligt. Dringendere Staats-Bedürfnisse erlauben mir indessen nicht, den Fonds der Universität auf den alten Fuß herzustellen, und die nach ihrer Vorstellung vom 28. October 1786 fehlende jährliche Revenüe von 3725 Rthlr. vorjezt zu ersetzen. Vielleicht wird es mit der Zeit geschehen können . . .“⁹⁸ Immerhin stammte die Kürzung des Zuschusses aus der Zeit Friedrich Wilhelms I., war auch unter Friedrich II. nicht aufgehoben worden und konnte durch die anlässlich der Thronbesteigung 1786 ausgeworfenen 1000 Tlr. nicht ausgeglichen werden. Selbst Friedrich Wilhelm III. war dann mit einer weiteren Unterstützung zurückhaltend⁹⁹.

Etwas anders sah die Frage der Erhöhung der Staatszuschüsse an der Universität Halle aus. Hier erwirkte der neue Kanzler von Hoffmann immerhin 7000 Tlr. und weitere kleinere Zuschüsse, von denen 2400 Tlr. zur Erhöhung der Gehälter und der Rest zum weiteren Ausbau der Universität verwendet wurden, vor allem für die Bibliothek, den Ausbau des Klinischen Instituts und für den Botanischen Garten. Schließlich bekam auch das Philologische Seminar unter Wolf einige Stipendienstellen für Studenten und eine Besoldung von 150 Tlr. für den Direktor überwiesen, so daß hier am 15. Oktober 1787 der reorganisierte Betrieb mit 60 Studenten aufgenommen werden konnte¹⁰⁰.

Während die Universität Halle damit weiter ausgebaut wurde, schien die Politik des Oberschulkollegiums darauf hinauszulaufen, die anderen Universitäten, Duisburg und Frankfurt, von Königsberg einmal ab-

⁹⁷ Ebd. S. 105 ff., 109. Der Lehrplan ist S. 59 ff. entwickelt. Zu Lehrern wollte Steinbart, wie viele später nach ihm, vor allem Waisenkinder ausbilden, die ohnehin sonst nur „Soldaten oder Fabrikanten“ werden könnten und dem Staat wegen ihrer Kosten besonders gehörten. Als Frauen für diese Lehrer sah er die Waisenmädchen vor, die gleichfalls eine für den Lehreraltag passende berufspraktische Ausbildung erhalten und vor allem die Verbesserung der Hauswirtschaft betreiben sollten.

⁹⁸ Hansen, Geschichte, S. 27.

⁹⁹ Ebd. S. 28. Die Universität Frankfurt/Oder wurde 1811 nach Breslau verlegt.

¹⁰⁰ Vgl. Hoffbauer, Geschichte, S. 399 ff., 413.

gesehen, auf ihrem Stand zu belassen¹⁰¹. In Halle selbst studierte der Großteil der preußischen Studenten, so daß diese Verteilung der Finanzen bereits als erstes Zeichen einer Politik interpretiert werden kann, in der auch für die Universitäten die ökonomische Denkweise der Verwaltung gravierend wurde. Das Ideal der alten Gelehrtenenerziehung¹⁰² und die innere Verfassung der *res publica litteraria* erschienen immer abschaffungswürdiger¹⁰³, wie es von Kirchengemeinde- und Gelehrtenschule schon weitgehend feststand. Da der Mittelpunkt der zukünftigen öffentlichen Erziehung nicht mehr in der Erziehung im Haus und dann in der ergänzenden ständischen Bildungseinrichtung liegen sollte, war es keineswegs gleichgültig für die Verwaltung, wie viele Studenten nunmehr die öffentlichen Fonds verzehrten und Teilhaber staatlicher Zuschüsse wurden. Es kam weiterhin darauf an, nicht mehr zu idealen Lebensformen zu erziehen, sondern zur Leistung für das Gemeinwesen.

Was die Pädagogen bereits festgestellt hatten, daß es nämlich für die mit Absolventen von Universitäten zu besetzenden Stellen ausreichenden Nachwuchs gab, es aber an qualifiziertem Nachwuchs für die bürgerlichen Berufe fehlte, mußte zu der Politik führen, Barrieren vor der Zulassung zur Universität zu errichten, um den weiteren „Zudrang vom Nährstand zum Lehrstand“ zu vermindern¹⁰⁴. Schon Friedrich II. war dieser Meinung, als er in der Kabinettsorder vom 21. Juli 1784 schrieb: „Die Söhne derer Bauern und Bürger in kleinen Städten, wie zum Beispiel Ragnitt und dergleichen mehr, was haben diese nöthig zu studiren? Erstere werden wieder Bauren, und letztere was ihre Väter waren. Der Sohn eines Bauren wird wieder Bauer und so weiter. Meine Meinung ist

¹⁰¹ Im Jahre 1799 besuchten 180 Studenten die Universität Frankfurt. Vgl. Hansen, Geschichte, S. 153. Zur Geschichte der Universität Duisburg vgl.: Roden, Universität Duisburg. Diese Universität hatte 1771—1780 371 Immatrikulationen, 1781—1790 dann 291, 1791—1800 dann 240, 1801—1810 noch 172 und 1811—1818 nur noch 133, bei sinkenden Einschreibungen für Theologie und Jura, bei steigenden, dann gleichbleibenden Zahlen von Medizinern. Vgl. Roden, S. 325.

¹⁰² Vgl. etwa: Erwas für und über die Gelehrten. In: BM, Bd. 2 (1783) S. 365 ff. Der ungenannte Einsender stellt fest, daß die Stände niemals so gesondert voneinander waren wie in der Gegenwart. Deswegen sei auch der Gelehrte so weltfremd, weil er von Jugend an, so schnell es ginge, in die Geheimnisse dieses Standes eingeweiht werde.

¹⁰³ Vgl. dazu den Entwurf eines Studiums aus finanzwissenschaftlicher Sicht bei: Richter, Beyträge, 1781, S. 149 ff. Der „Academicus“ habe sich im ersten Jahre mit den Grundlagen zu befassen, dann könne er zur Hauptwissenschaft schreiten, d. h. die einzelnen Sparten studieren. Ein Lehrbuch sei hierbei hilfreich. Den Abschluß mache er mit dem eigentlichen Finanzstudium. Richter zeichnete ihm einen Stundenplan vor. Sein Plan mündete in eine Neuordnung der Fakultäten, in der es eine eigene „Classe“ der „Finanz- und Rechtsgelahrtheit oder Staats-Regierungskunst“ geben sollte. In der „Classe“ wurden die Lehrer nach den zu vermittelnden Wissensgebieten angestellt, die sie in Forschung und Lehre zu vertreten hatten. Unterabteilungen wurden „Departements“ genannt. Die Philosophie incl. Physik usw. wurde zur Hilfswissenschaft erklärt. Ausgangsgrundlage war bei allem die spätere praktische Tätigkeit, die eine Integration verschiedener Disziplinen verlangte.

¹⁰⁴ Vgl. Schwartz, Gelehrtenschulen, Bd. 3 S. 531.

dabei gar nicht, daß dadurch junge Leute, welche sich zum studiren schicken und Talente haben, Meinen und des Vaterlandes Diensten im Civile entzogen werden sollen, nur den Mißbrauch will ich abgestellt wissen, und daher sollen alle diese jungen Leute von obbemeldetem Stande denen Regimentern und Cammern künftig gehörig angezeigt werden, damit die Cantons-Listen in gehöriger Ordnung angefertigt werden können.“¹⁰⁵

Während einerseits also, worauf noch einzugehen ist, die Gelehrten-schulen die Kinder des Mittelstandes vermehrt in den von der Kanton-pflicht freien Bereich der Gesellschaft brachten, führte das Bestreben der Lehrer dieser Schulen dazu, daß die Zahl der Studenten an den Univer-sitäten laufend anstieg. Betrug die Gesamtzahl der in Halle Immatriku-lierten im Jahre 1775 noch 977, so stieg diese Zahl bis zum Höhepunkt des Jahres 1786 fast kontinuierlich auf 1156 an, während sie nach dieser Zeit merklich abfiel und 1803 nur noch 578 betrug¹⁰⁶. Es war daher kei-neswegs verwunderlich, wenn angesichts einer zumindest stagnierenden Zahl von Arbeitsstellen in den öffentlichen Tätigkeitsfeldern von Kirche, Schule und Verwaltung schon im Jahre 1788 die Klage laut wurde, daß es viel zu viele Studenten gebe und die Warteschlange immer länger werde. „Die Zahl der studierten und unstudierten jungen Leute, welche auf Civilbedienungen Anspruch machen, ist bei uns bekanntermaßen so groß, daß alle Kollegia damit überschwemmt sind. Vergleicht man diese Zahl mit den wirklichen Aemtern, und den selbst nach der größten Mortalität berechneten Vakanzen; so bleibt doch keine Hofnung übrig, alle diese jungen Leute, oder auch nur den größten Theil derselben, auf eine Art versorgt zu sehn, die mit den vielen Aufopferungen, die ihre Vorberei-tung kostet, in einigem Verhältniß stände.“¹⁰⁷

Da die Kosten für ein Jahr Studium immerhin um 300 Rtlr. lagen¹⁰⁸ und die Mehrzahl der Studenten sich nur durch Stipendien, Reihetisch

¹⁰⁵ Ebd. S. 531 f.

¹⁰⁶ Hoffbauer, Geschichte, S. 369. Schon zwei Jahre nach Einführung der Abitur-prüfung, und obwohl diese keineswegs den Weg zur Universität voll versperrte wie seit 1834, sank die Zahl der Studenten auf 922, fast ausschließlich bei den Theologen. Diese Tendenz blieb dann erhalten, so daß gesagt werden kann, daß die Verluste fast aus-schließlich die theologische Fakultät betrafen, während die Zahl der Juristen fast gleichbleibend und die Veränderung bei den Medizineren für die Gesamtzahl unbedeu-tend waren. Das Selbstergänzungssystem der eigentlichen Beamten blieb in dieser Entwicklung konstant erhalten, während die Prediger und zukünftigen Lehrerstellen für Aufsteiger erheblich schwerer zu erreichen waren, da gerade sie die Reduktionen trafen.

¹⁰⁷ Ueber die zu große Anzahl der Studierenden. In: BM, Bd. 12 (1788) S. 251 f.

¹⁰⁸ Vgl. Roden, Universität Duisburg, S. 329. 200 Rtlr. war der Satz für die An-fangsjahre der Universität etwa 1656. Hansen, Geschichte, S. 153 berichtet über die Kosten des Studiums in Einzelposten. Ein Mittagstisch koste zwischen 3 und 7 Tlr., mehrere Stuben 50—80 Tlr., eine Wohnung 30 Tlr., kleinere Stuben 20—12 Tlr. Für Wäsche sei zu rechnen 10—8 Tlr., für den Friseur monatlich 1 Tlr. Die Privatvorlesung koste 5 Tlr. im halben Jahr (bei einem Grafen zweifach, einem Prinzen fünffach), ein collegium privatissimum schließlich 100 Tlr. im halben Jahr. Dieses galt jedoch wohl nur für einen sehr sittsamen Studenten, denn andere Autoren berichten über die Ver-

oder Freitisch über Wasser hielt und eigentlich mehr nach Brot und Einkünften und einem „möglichst angenehmen Leben“ trachtete denn nach Wissenschaft, wie Harnisch sich erinnerte¹⁰⁹, mußten alle Entbehrungen von Eltern und Studierenden als nutzlos erscheinen, wenn sie nicht einige Jahre später zu Einkommen kamen. Schließlich mußte in der Verwaltung auch noch das Referendariat durchgestanden werden, bis die Selbständigkeit erreicht und die Freisetzung aus dem Elternhaus erfolgen konnte.

Die Angst, keinen Arbeitsplatz zu erhalten und damit noch lange Jahre unversorgt zu sein, drohte nun nicht so sehr den Kindern aus dem Mittelstand, sondern vielmehr denjenigen der Staatsdienerschaft selbst. Es ist bereits bei den Predigern und Konsistorialisten aufgezeigt worden, daß die Söhne zumeist die Berufe der Väter ergriffen, trotz der dahin ausgesprochenen Verbote¹¹⁰. Bei den eigentlichen Beamten nun galt der Satz: „jeder Stand ergänze sich aus eigenem Nachwuchs“¹¹¹ bereits mit voller Wirksamkeit, sie stellten die Masse der Gymnasialabsolventen. So hat Jeismann in einer Stichprobe von immerhin 1591 Abiturienten der Jahre von 1789 bis ca. 1805 feststellen können, daß fast 73 % Abkömmlinge von Beamten, Ärzten, Offizieren und Geistlichen, etwa 6 % von Kaufleuten und Fabrikanten, 14 % von Handwerkern, Bauern, Tagelöhnern, Unteroffizieren usw., etwa 2 % von Gutsbesitzern und nur 4 % von Adligen waren¹¹².

Da nicht anzunehmen ist, daß wenige Jahre vorher die Zusammensetzung ein anderes Bild ergeben hätte, wird deutlich, daß die im Umbruch befindliche Gelehrtenschule eigentlich bereits die Schule der von Zedlitz beschriebenen zweiten und dritten „Klasse“ war und ihre ältere Funktion der Einführung in den Gelehrtenstand völlig aufgegeben hatte. Sollten nunmehr nach den Zedlitzschen „Vorschlägen“ die Gymnasien in den größeren Orten einer Provinz zentralisiert werden, so war die Absicht ersichtlich, das Selbstergänzungssystem der Staatsdienerschaft noch weiter auszubauen und den Kindern der an diesen Orten befindlichen Verwaltungsbeamten ihre Schule zu sichern. Deswegen sollten Bürgerschulen errichtet werden.

Aus vielfältigen Gründen war es gegen Ende des Jahrhunderts nicht mehr ganz einfach, die Kinder der Bürgerschaft in Handwerksstellen

schwendungssucht, die Prostitution, die Mode, Eß- und Trinkgelage. Vgl.: Zur Charakteristik der Studenten in Halle. Aus einer Frühlingsreise im Jahre 1784. In: Annalen der Deutschen Akademien. II. Stück. Stuttgart 1791, S. 239 ff.

¹⁰⁹ Harnisch, Lebensmorgen, S. 106.

¹¹⁰ Vgl. Einzelheiten im Abschnitt: Das Dilemma der geistlichen Schulaufsicht.

¹¹¹ Vgl. Schwartz, Gelehrtenschulen, Bd. 3 S. 531.

¹¹² Jeismann, Gymnasien, Ms. S. 191. Der Anteil der Kinder von Verwaltungsbeamten war naturgemäß in den Verwaltungszentren höher. Es muß im Vergleich mit der Anm. 106 der Schluß gezogen werden, daß es durch die Einführung des Abiturs noch nicht gelang, die Zahl der Wartenden vor den „Civilbedienungen“ zu verkürzen. Dieses gelang erst um 1834, als das Abitur zum Universitätsbesuch verpflichtend gemacht wurde.

unterzubringen, denn auch dieser Berufszweig litt bereits angesichts bestehender Zunft Hindernisse an Überfüllungserscheinungen. Immerhin bestimmte bis in das frühe 19. Jahrhundert „die Zunft den äußern Rahmen der kleingewerblichen Berufserziehung“¹¹³, sie bestimmte trotz einer Vielzahl merkantilistischer Kritik immer noch, ob und wann jemand zu einer Lehre zugelassen werden konnte, schließlich auch, welche Bedingungen er dabei erfüllen mußte¹¹⁴. Aus der Zunftmitgliedschaft leitete sich die Befugnis ab, das Handwerk selbständig zu betreiben¹¹⁵.

Bei steigender Zahl von Handwerksmeistern erhöhte sich gerade im Zeitraum um 1780 die Zahl der Gesellen und Lehrlinge überproportional, es kam zu den ersten Übersetzungserscheinungen, auch Kümmerexistenzen waren nicht selten. So wuchs die Zahl der Meister in Berlin von 1776—1795 um 35 %, die der Gesellen aber um 75,1 % und die der Lehrlinge gar um 91,4 %¹¹⁶. Dennoch erreichte die Zahl der Lehrlinge kaum die Hälfte der Zahl der Meister, denn noch nicht einmal jeder zweite Betrieb beschäftigte einen Lehrling.

Neue Lehrlinge ließen sich also kaum noch aufnehmen, so daß der Hinweis in der Berlinischen Monatsschrift: „die Konkurrenz zu den Bedienungen dadurch zu vermindern, daß Kinder, welche kein hinlängliches Vermögen oder auszeichnende Fähigkeiten besitzen, vom Studieren abgehalten oder vermocht werden, ein nützliches Handwerk zu lernen“¹¹⁷, als undurchführbar gelten mußte. Hinzu kam, daß die Kinder der Staatsdiener, wenn sie die Lateinschule verließen, zumeist zu alt waren, um noch in die Lehrlingsrolle eingetragen zu werden. „Generell aber kann man doch annehmen, daß die Meister ältere Jungen nur ungern einschreiben ließen. Von einem Lehrling verlangten die nämlich nicht nur ausreichende ‚Docilitas‘, sondern auch ‚Maxime vero Tractabilitas‘. Die Anpassungsfähigkeit älterer Lehrlinge war erfahrungsgemäß nicht mehr so groß, daß sie sich reibungslos in die meisterliche Familien- und Arbeitsgemeinschaft einordneten“¹¹⁸.

Schließlich hatten die Kinder aus dem eigenen Stand auch immer Vorrang vor standesfremden, wie ihrerseits die Staatsdienerschaft eine Aversion dagegen hatte, ihre Kinder in der Klassenleiter eine Stufe absteigen zu sehen. Denn damit war zugleich auch das Herausfallen aus vielen Privilegien verbunden, die der staatstragenden Schicht zukam, wie z. B. die Befreiung von der Kantonpflicht. Geistliche und Lehrer (wie auch die Staatsbeamten) waren seit dem Edikt vom 14. Oktober 1737 vom Mili-

¹¹³ Stratmann, Krise der Berufserziehung, S. 19.

¹¹⁴ Ebd. S. 37 ff, S. 78 ff., usw. Vgl. auch die Beschreibung zünftischer Lebensweise bei: Heinrich Albrecht, Über ehemalige Zunft- und Innungsverfassungen und die Gewerbe-Freiheit in Preußen. Danzig 1825.

¹¹⁵ Ebd. S. 19.

¹¹⁶ Ebd. S. 70 f.

¹¹⁷ Ueber die zu große Anzahl der Studierenden, S. 254.

¹¹⁸ Stratmann, Krise der Berufserziehung, S. 79.

tärdienst befreit, während die Kinder von Handwerkern und anderen erst freigestellt werden mußten¹¹⁹.

Es handelte sich also bei den Schwierigkeiten des Übergangs von der einen „Klasse“ zur anderen um ein Syndrom von Brauchtum, Privilegien, Vorurteilen und wirtschaftlichen Möglichkeiten, die es ungewiß erscheinen ließen, ob allein die Absperrung der Gymnasien ausgereicht hätte, den Andrang bei den Staatsdienerstellen zu bremsen. Berücksichtigt werden muß dabei auch, daß die Schulen bei den wenigen Universitätsabgängern, die sie zumeist hatten, auch darauf angewiesen waren, zumindest in den unteren Klassen über viele, zahlende Schüler zu verfügen¹²⁰. Der relativ geringe Anteil von Handwerker- und Bauernkindern bei den Universitätsabgängern hätte selbst dann, wenn er erheblich weiter reduziert worden wäre, keine Entlastung gebracht, denn die Zahl der Abgänger war an sich schon zu hoch.

Die Vorschläge in der Berlinischen Monatsschrift wurden deswegen auch gleich von den Herausgebern, Gedike und Biester, kritisiert und für unreal gehalten. Denn: „Was nun die Abmahnung vom Studieren wegen der Armuth anbetrifft, so wird immer ein gar zu armer Handwerker noch kümmerlicher fortkommen als ein armer Gelehrter, der doch am Ende wohl noch eine ziemliche Pfarre findet. Manche unserer besten Gelehrten waren sehr arm geboren, leben itzt in angesehenen Bedienungen, und würden nur immer höchst mittelmäßig als Handwerker gelebt haben. Zudem ist der studierte Stand itzt derjenige Stand, woraus alle Glieder der höchsten Staatsämter genommen werden, der fast einzig die Männer liefert, welche Macht und Ansehn und Einfluß haben.“¹²¹

Die Hoffnung, irgendwann einmal aus dem Elend des eigenen Standes zu einem besseren Leben aufsteigen zu können, damit die Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg, ließ die Eltern alles tun, um wenigstens ihren Kindern eine Chance zu geben. So konnte von Zedlitz bei seinen Bemühungen, die Zahl der Studierenden zu verringern, keineswegs auf eine Einsicht bei den Eltern rechnen, eher im Gegenteil. Je mehr die Schulen das Vehikel des Aufstiegs wurden, um so größer wurde die Gefahr steigender Studentenzahlen und selbst das Bestreben, sich in den Bürgerschulen nicht studieruntauglich machen zu lassen. Angesichts dieses Dilemmas half nur eines: die Auslese der Schüler mußte in den Gymnasien selbst erfolgen, zumindest mußten an den Universitäten Aufnahmeprüfungen eingerichtet werden, um die tauglichen Studenten herauszufinden.

4. Erste Bedarfsrechnungen

Mit der Zuweisung der niederen Schulen als Träger der berufsständisch orientierten Einweisung für die unterste „Klasse“ der Nation, mit der

¹¹⁹ Zit. in: Jahrbücher des Preussischen Volks-Schul-Wesens. Bd. 2 (1825) S. 95.

¹²⁰ Vgl. Anm. 79.

¹²¹ Ueber die zu große Anzahl der Studierenden, S. 265.

Forderung nach Einrichtung einer Bürgerschule für die Schicht des produzierenden, städtischen Mittelstandes und schließlich mit der Umwandlung der Lateinschulen in funktionsfähige Gymnasien für die „Klasse“ der staatsnahen Schichten hatte von Zedlitz den Grund für das künftige Dreiklassenschulsystem gelegt. Die Rationalisierung der vormodernen Schuleinrichtungen sollte leistungsfähige Bildungseinrichtungen der bürgerlichen Gesellschaft schaffen, deren Kosten angesichts des Nutzens vertretbar sein sollten. Sekundärfolge dieses Ansatzes war die Bemühung, angesichts steigender Studenten- und Schülerzahlen etwas gegen die Überfüllung der Universitäten tun zu müssen und dieses geschah auf der Basis erster Bedarfsrechnungen.

Hatte Steinbart in die bildungspolitischen Überlegungen schon den Gedanken von der Verzinsung von Bildungsinvestitionen gebracht, so wurde 1788 in den „Beyträgen zur Finanzgelahrtheit“ der nächste Schritt getan und die Abstimmung der Kapazitäten der Universitäten mit dem zu erwartenden Bedarf gefordert. Da der dort veröffentlichte Plan einer Schulreform¹²² sehr viele Ähnlichkeiten mit der zedlitzschen Schulreform aufweist, ist es lohnenswert, dessen Grundzüge nachzuzeichnen. Die Berechnungen des anonymen Autors ergeben nämlich einen Schlußstein in der Argumentationskette, deren Entstehung seit den frühen 70er Jahren hier verfolgt worden ist.

Wie von Zedlitz schlug der Autor vor, die Schuleinrichtungen in drei Stufen zu gliedern. Entwickelt werden sollten drei Typen und zwar: 1) Unterschulen (Dorf- oder Landschulen, gemeine Stadtschulen), 2) mittlere Schulen oder Schulen zweiter Stufe (Kaufmannsschulen, Ritter-Collegia usw., Gymnasia und dergl.) und 3) Universitäten. Da an die Einführung einer Studienberechtigungsprüfung nicht gedacht wurde, war diese Einteilung verglichen mit derjenigen von Zedlitz' eigentlich weniger konsequent, doch widersprach sie nicht den Intentionen des Ministers, da es gleichgültig war, ob die studienvorbereitenden Schulen mit zu den Universitäten gerechnet wurden oder nicht. Auch ergeben die weiteren Intentionen des Autors, daß sein „Schulideal“ dasselbe Ziel hatte, wie die „Vorschläge“ des Ministers. Deutlich wird dieses an weiteren Einzelheiten. So sollten die Dorfschulen der Zukunft nach dem reckahnschen Plan vorgehen. Die Prediger hatten die Aufgabe, sich sowohl als Arzt der Seele als auch des Leibes zu verstehen, wodurch ihre nützliche Beschäftigung gesichert wurde und die Dorfbevölkerung einen medizinischen Dienst erhielt. Das Schulmeistergehalt sollte ähnlich den Zedlitzschen Überlegungen zwischen 100 und 150 Tlr. betragen; die Mittel dazu würden Gehaltskürzungen bei Pfarrstellen erbringen. Eine Accidentienkasse erbrachte dann Gelder für die anderen Schulbedürfnisse; insgesamt kostete die Schulreform auf dem Lande dann kein Staatsgeld¹²³. In den niederen

¹²² [Unser Ideal über das Schulwesen.] In: Beyträge zur Finanzgelahrtheit. 3. Jg. (1788) S. 164 ff.

¹²³ Ebd. S. 165 f.

Stadtschulen sollte dasjenige im Unterricht Platz finden, was von den Bürgern dieser Klasse gebraucht werden konnte. Kirchendiener oder hauptamtliche Lehrer hätten den Unterricht zu erteilen. So wurde auch hier die Kostensteigerung in erträglichen Grenzen gehalten. Daß damit die Gefahr bestand, den alten Schlendrian zu fördern, sah der Autor des „Schulideals“ nicht.

Die Aufsicht über die Schulen wollte der Autor einem eigenständigen Schuldepartement übertragen. Städte von 3—4000 Einwohnern sollten eine Lateinschule erhalten, die Gymnasien nur in den größeren Städten errichtet werden. Die kleineren Lateinschulen wurden damit zu Vorschulen für die Hauptanstalten der zweiten Stufe. Die Kosten zur Verbesserung wollte der Autor durch das „Eingehen“ besser besoldeter Konrektorenstellen älterer Schulen aufbringen. Die Lehrer selbst sollten zukünftig beim „Ober-Schul-Departement“ examiniert werden, wie es die Instruktion für das Oberschulkollegium gleichfalls vorsah. Für die Schulen der zweiten Stufe erwog der Autor ein Programm, das eher der Theorie der Schulmänner humanistisch-philosophischer Richtung entsprach¹²⁴.

Eine Kalkulation des Bedarfs brachte den Autor zu der Forderung, nur noch 30 (!) Gymnasien in Preußen zuzulassen und die Zahl der Studenten „wegen der Kosten“ auf 1000 (!) zu beschränken. Für sämtliche Schulen der zweiten Stufe rechnete er 150 Stellen für Professoren und 200 für Rektoren, deren Unterrichtszeit er auf 4—5 Stunden wöchentlich begrenzte. Damit wären für etwa 100 Schüler jeweils Vorlesungen einzurichten gewesen. Für die Universitäten in der dritten Stufe seines Modells hielt er jeweils 25 Professoren für ausreichend und veranschlagte deren Kosten auf 17 400 Tlr. im Jahr¹²⁵.

Einen derart radikalen Eingriff in die bestehenden Einrichtungen hatte von Zedlitz niemals im Sinne gehabt. Seine „Vorschläge“ sollten keineswegs erreichen, die Zahl der Schüler und der Studenten drastisch zu senken, auch wenn sie eine bessere Übersichtlichkeit und Einregelung nach den Erfordernissen der Gesellschaft anzielten. In der „Öffentlichkeit“ der Bildungsreformer stellen die Überlegungen des „Schulideals“ eine Extremposition dar, die dennoch nicht zu unterschätzen ist, weil gerade sie auf die Unwirtschaftlichkeit der bisherigen Einrichtungen hinwies und diejenigen Kräfte in der Verwaltung unterstützte, denen Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit hohe Maximen waren. Auch waren Kalkulationen dieses Zuschnitts keineswegs selten, wie ein Blick über die preußischen Landesgrenzen nachweisen kann.

Schon 1786 hatte der Kammer-Rath von Reichenbach über die damals schwedische Universität Greifswald bemerkt, daß sie eigentlich überflüs-

¹²⁴ Ebd. S. 171 ff.

¹²⁵ Ebd. Vgl. auch: Richter, Beyträge, Bd. 1 S. 28 hielt bei durchschnittlich jährlich 1500 Studenten zwei Universitäten in Preußen für ausreichend. Die Lateinschulen, hier Litterair-Schulen genannt, sollten auf einige wenige Orte in der Provinz konzentriert und die ersparten Summen in einer Schulkasse einer jeden Schulstufe gesammelt werden.

sig sei und nach strengen Finanzmaßstäben aufgehoben werden müßte¹²⁶. Auch wenn sich nach diesem Aufsatz unter den Betroffenen eine große Entrüstung breitmachte, konnte nicht übersehen werden, daß in Greifswald in jener Zeit nur 50 Studenten und 15 oder 16 Professoren vorhanden waren. Der „furor cameralisticus“ sei über von Reichenbach ausgebrochen, hieß es in einer Entgegnung, in der auch darauf verwiesen wurde, daß die Einkünfte der Universität vorwiegend aus eigenem Landbesitz stammten. Seine Schrift sei ein Zeichen dafür, daß sich die „Seuche“ kameralistischer Denkweise weiter ausbreite und weiteres Elend unter die Menschen bringe, denn diese Männer würden nur immer neue Finanzquellen aufspüren und damit Betrug und Elend vermehren. Nun griffen sie sogar fremdes, der Universität gehörendes Eigentum an. Reichenbach sei angesichts des schönen, neuen Collegiengebäudes wohl auf den Gedanken gekommen, was man alles daraus machen könne¹²⁷.

Eine ähnliche Denkweise wurde, wie bereits gezeigt, auch in Preußen praktiziert, wenn auch noch nicht mit den Konsequenzen von Universitätsauflösungsforderungen. Noch war die Verwaltung selbst sich nicht so sicher, ob sie Bildungseinrichtungen wie andere Staatseinrichtungen kalkulieren konnte. Doch lag dieses eher an mangelnden Methoden und fehlenden Daten als an dem Willen dazu, denn die Zukunft preußischer Bildungspolitik ist gekennzeichnet durch die Entwicklung einer immer besseren Bildungsstatistik. Selbst die Schätzung von 1000 Studenten für den Bedarf des Gesamtstaates war nicht so ungenau, wenn die Zahl der Stellen im Staats-, Kirchen- und Schuldienst einmal zusammengerechnet und der Ersatzbedarf geschätzt wird.

Eine solche Bedarfsrechnung muß von den Hauptbedürfnissen ausgehen. Hauptabnehmer der ausgebildeten Studenten war der Staatsdienst mit den Zweigen der allgemeinen Landesverwaltung, dem Justizdienst und schließlich dem Kirchendienst. Außerhalb der Berechenbarkeit liegen für uns heute noch die Stellen für Lehrer, doch verfügten die Kalkulatoren der Zeit auch hier über genügende Anhaltspunkte, wie sie durch frühere Erhebungen von Schulen ermöglicht wurden. Als Ersatz für die jährlich aus der Kriegs- und Domänenkammerverwaltung und dem Generaldirektorium ausscheidenden Räte genügte im Jahr die Neueinstellung von etwa

¹²⁶ Diese Forderung erschien in den Patriotischen Beyträgen zur Kenntniß und Aufnahme des Schwedisch-Pommern, St. 5 (1786). Sie wurde berichtet in: Sind kleine Universitäten unnütz oder schädlich? In: Annalen der Teutschen Akademien. II. Stück, Stuttgart 1791, S. 145 ff., hier S. 147.

¹²⁷ Ebd. S. 150. Es wurde darauf hingewiesen, daß Reichenbach sich früher einmal einen Verweis der Universität eingehandelt hatte. Im folgenden zeigte der Anonymus, daß schon allein die Zirkulation des Geldes die Einrichtung der Universität bezahlt mache, dennoch ließen sich die „wesentlichen“ Vorteile nicht kalkulieren. Eine ähnliche Argumentation bietet: Johann Christoph König, Gespräche über Universitäten überhaupt und die Frage: Ist jede mittelmäßige Universität kameralistisch unnütz. Nürnberg/Altdorf 1790.

10 Nachfolgern¹²⁸. Im Justizdienst wurden während des ganzen 18. Jahrhunderts seit Einrichtung der Prüfung im Durchschnitt etwa 13 Kandidaten im Jahr pro assessoratu geprüft und in die höheren Stellen der Justizverwaltung aufgenommen¹²⁹. Bei den Predigern konnte man mit einem Ersatzbedarf von etwa 3—5 % der „Posten“ rechnen, so daß bei etwa 4000 Stellen im damaligen Staatsgebiet zwischen 120 und 200 Kandidaten eine Versorgung finden konnten¹³⁰.

Wird diese Zahl jährlichen Bedarfs zusammengerechnet, so ergibt sich für etwa 150 bis höchstens 240 Universitätsabsolventen die Möglichkeit, im Staatsdienst unterzukommen. Da es üblich war, zwei bis drei Jahre zu studieren, und die Verwaltung später das „Triennium“ einführte¹³¹, bedeutete dieses einen potentiellen Abgang von 300—500 Studenten im Jahr, wenn die Zahl von 1000 Studenten zugrunde gelegt wird.

Da in der oben vorgenommenen Schätzung die Zahlen für Hofmeister- und Lehrerstellen nicht erfaßt sind, kam die Zahl von etwa 300 bis maximal 500 frei werdenden Stellen im Jahr der Realität damaliger Versorgungsmöglichkeit für Studenten recht nahe, obwohl von den einzelnen Studiengängen sich ein ganz anderes Bild ergibt. Denn wenn allein in Halle etwa 300 Juristen vorhanden waren, suchten damit ihm Jahr etwa 100 bis 150 eine Anstellung. Bei der Zahl von nur 20 Aufnahmen im Jahr wird verständlich, warum das „Publikum“ und vor allem die Staatsdiener selbst große Sorge hatten, die eigenen Kinder unterzubringen. Relativ am günstigsten war noch das Aufnahmevermögen der Pfarrstellen. Hier konnte der Eindruck bestehen, daß irgendwann einmal eine gute Pfarre in Aussicht stände.

Als Konsequenz derartiger Schätzungen ergab sich notwendigerweise die Politik, die Zahl der Studienplätze nach dem Bedarf einzuregeln. Damit wird verständlich, warum die Universität Halle ausgebaut wurde, während die Anstalten in Duisburg und Frankfurt und auch in Königsberg mehr oder weniger auf ihrem Stand belassen wurden. Die 1100 Studenten in Halle reichten zur Versorgung Preußens mit Universitätsabsol-

¹²⁸ Vgl. die Angaben in: Historische politisch-geographisch-statistisch und militärische Beyträge die Königlich-Preußische und benachbarte Staaten betreffend. Teil II Bd. 1. Berlin 1782, S. 184 f. Im Zeitraum vom 31. März 1770 bis zum 12. Mai 1781 waren von der Prüfungskommission 218 Kandidaten geprüft worden. Davon erhielt nur etwas mehr als die Hälfte eine Anstellung.

¹²⁹ Vgl. die Angaben bei: Heinrich August Simon, Geschichtliches über die Königlich Preußische Justiz-Immediat-Examinations-Kommission. 2 Tle. Berlin 1855, hier Teil 2, S. 162.

¹³⁰ Nach Behre, Statistik, S. 298 betrug die Zahl der Prediger 1740 = 3606 und 1803 = 5188. Der Hinweis über den Ersatzbedarf in Höhe von 3 % findet sich in einer Auszählung des Bedarfs bei 414 Predigerstellen in Ostpreußen. Hier wurden 12—13 Prediger im Jahresdurchschnitt neu berufen. Ludwig Ernst Borowski, Neue Preußische Kirchenregistratur, die neuern Verordnungen und Einrichtungen in Kirchen- und Schul-sachen enthaltend. Königsberg 1788, S. 213.

¹³¹ Das Triennium wurde im Jahre 1804 eingeführt. Vgl. Roden, Universität Duisburg, S. 305 f.

venten aus. Selbst die seit 1787 einsetzenden drastischen Reduktionen, vor allem bei den Theologen, führten keineswegs zu einer Unterproduktion, obwohl dieses von einigen Fakultäten wegen sinkender Hörerzahlen (und der damit verbundenen sinkenden Professoreneinkommen) befürchtet wurde¹³². Denn noch die 241 Studenten in der theologischen Fakultät in Halle, die 1807 auf dem Tiefstand der Einschreibungen gezählt wurden¹³³, reichten zusammen mit den Absolventen der anderen Universitäten als Predigernachwuchs aus.

So gering die Genauigkeit erster Bedarfsrechnungen auch sein mochte, sie reichte aus, den Staatsrechnungskünstlern das Argument in die Hand zu geben, kleinere Universitäten besser aufzulösen und an den verbleibenden Einrichtungen die Studienplätze zu beschränken. Der Staat kam dann mit den bisherigen Zuschüssen aus oder brauchte nur die neuen Studiengänge finanziell zu fördern. Dieses Ziel zu erreichen, setzte voraus, daß die innere Einrichtung, die Studienordnung, die Studiendisziplin so verbessert wurden, daß sie die Anpassung der Universitäten an ihre Ausbildungsaufgaben innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft beschleunigten. Dieses wiederum zwang die künftige staatliche Universitätspolitik zum Eingriff, weshalb dem Oberschulkollegium die Universitäten unterstellt wurden.

Von Woellner und von Massow begannen dann mit wechselndem Erfolg die Rationalisierung. Sie fingen an mit der Politik der Einregulierung von Bildungsbedarf und -produktion. Diese Aufgabe gehört seither zu jeder Bildungsverwaltung und zur Struktur des Dreiklassenschulsystems.

5. Die Universitäten als zukünftige Ausbildungsanstalten für Staatsdiener

Schon lange vor den ersten Bedarfsrechnungen war die Überfüllung der Universitäten von der Verwaltung ermittelt worden. Seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts lassen sich immer wieder Maßnahmen nach-

¹³² Vgl. Bericht der Universität Königsberg vom 29. Juli 1791 an das Ostpreussische Ministerium, der zwar nur von der Verminderung der Studentenzahlen sprach und befürchtete, daß bald nicht alle Stellen mehr besetzt werden konnten. Dennoch machte die Verminderung der durchschnittlichen Immatrikulationen von 72 auf 43 pro Semester nach der Einführung des Abiturs die Einkommensnot der Professoren größer und die allgemeine Klage verständlicher. Vgl. Schwartz, Gelehrtenschulen, Bd. 3 S. 476.

¹³³ Zahlenangaben über die Universität Halle nach: Hoffbauer, Geschichte, S. 369, 417, 484 und 515. Es handelt sich um die tatsächlich vorhandenen Studenten und nicht etwa um die jährlichen Immatrikulationen. Vgl. auch die Tabelle in: Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens. Bd. 1 (1800) S. 357 f. Im Kommentar Gedikes zum Rückgang heißt es hier, daß dieser mehr scheinbar als real vorhanden sei, da sich das zweijährige Studium allgemein durchgesetzt habe. Er verwies auch darauf, daß eine Menge von „Civilposten“, die früher mit Studierenden besetzt wurden, nunmehr mit Unstudierten belegt würden. Die Verminderung bei den Theologen ergäbe sich aus „dem gesamten Geist des Zeitalters“. Deswegen sei es in Zukunft bei dem zu erwartenden Mangel möglich, einige schlecht dotierte Stellen einzuziehen und für die Schulen zu verwenden.

weisen, mit denen diesem Problem zu Leibe gerückt werden sollte. Doch waren alle Versuche ohne durchschlagenden Erfolg geblieben, weil die Verwaltung selber weder ihren Einfluß mit Nachdruck geltend machen konnte, noch das Oberkuratorium der Universitäten in Form der „Einmannverwaltung“ zur nachhaltigen Beeinflussung taugte. Auch lassen sich Versuche von tabellarischen Erhebungen der Staatsdienerstellen feststellen, wie z. B. diejenige von 1715 über die Prediger und Küster¹³⁴.

Die Conduitenlisten und Personaltabellen ließen den Monarchen das Problem von Bedarf und überreichlichem Angebot erkennen, doch wirksam war keine Verordnung gewesen. Friedrich II. schien es sogar zu schätzen aus einer Vielzahl von Bewerbern aussuchen zu können, um nach der „General-Liste von allen Vacanzen“, die ihm monatlich erstellt wurde, über die Bewerber und deren Einkommen zu entscheiden¹³⁵.

Schon durch das Edikt vom 25. August 1708 wurde versucht, den Zugang zur Universität zu beschränken, und vorgeschrieben, daß die „Landeskinder die K. Preuß. Universitäten beziehen bei ihrer Ankunft die Testimonia von ihrem Beichtvater und von allen Präceptoribus unterschrieben, vorlegen, und von den Decanes wohl examiniret werden sollen“¹³⁶. Denn dem „gemeinen Wesen“, sei nicht daran gelegen, daß „ein jeder, bis auf Handwerker und Bauren, seine Söhne, ohne Unterschied der Ingeniorum und Capacität, studiren, und auf Universitäten und hohen Schulen sumptibus publicis unterhalten lassen will“¹³⁷. Da sei es schon besser, „wann dergleichen zu denen Studiis unfähige Ingenia bey Manufacturen, Handwerkern und der Militz, ja sogar bey dem Ackerbau nach eines jeden Condition und natürlicher Zuneigung angewendet, und sie dergestalt ihres Lebens-Unterhalt zu verdienen, unterwiesen würden“¹³⁸. Nur die wirklich Fähigen sollten von den Inspektoren zum Studium zugelassen werden, während die anderen, „welche entweder wegen Stupidität, Trägheit oder anderen Ursachen zum Studiren unfähig seyn“¹³⁹, besser einer „Profession“, einer „Manufactur“ oder einem „Handwerk“ überwiesen würden.

Die wirklichen Genies sollten damit ihre Chance bekommen, auch wenn sie aus kleinen Verhältnissen stammten. Daß gerade diese Verhältnisse ihrerseits aber die Aufsteiger benachteiligten, weil sie die Kinder

¹³⁴ Behre, Statistik, S. 298. Eine weitere Zählung folgte 1722, desgl. 1740. Friedrich II. ließ eine Generaltabelle anfertigen. (Ebd. S. 298 f.)

¹³⁵ Vgl.: Bemerkungen über das Circulare an die oesterreichischen Civil-Bediente. In: Beyträge zur Finanz-Gelahrtheit. 1. Jg. (1785) S. 177 ff., hier S. 182. Friedrich II. ordnete 1775 ein jährliches Verzeichnis der Forstbedienten an. Acta Borussica, Behördenorganisation. Bd. 16, T. 1, S. 212. 1774 war es zur Anfertigung von Personallisten bei der General-Accise- und Zoll-Administration gekommen. Ebd. S. 133.

¹³⁶ Abdruck bei: Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 2 S. 257. Vgl. auch als Übersicht: Meyer, Berechtigungswesen, S. 763 ff.

¹³⁷ Edikt wider den Mißbrauch des Studirens vom 25. August 1708 (erneuert durch Edikt vom 30. Sept. 1718) Abdruck bei: ebd. Bd. 1 S. 55 f.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Ebd.

weniger studierfähig machten als dies in den Familien der Staatsdiener-schaft der Fall war, war in dieser Zeit noch unbekannt. Aus der Tradition des Gelehrtenstandes war erklärlich, daß selbst gegen die Vielzahl von armen Studenten, die z. B. in Halle zeitweilig $\frac{2}{3}$ aller Studenten betrug¹⁴⁰, nichts eingewendet wurde, mußten doch die Staatsdiener selbst zu den Ärmern der Nation gerechnet werden.

Wie gering die erste Steuerungsmaßnahme sich auswirkte, machte schon zehn Jahre später ihre Erneuerung deutlich. 1718 mußte in der „Koenigl. Preußischen erneuerten Verordnung, wegen der studirenden Jugend, auf Schulen und Universitaeten, wie auch der Candidatorum Ministerii“ wiederum den Schulaufsehern zur Pflicht gemacht werden, die untauglichen Schüler vom Studium fernzuhalten, „denen Armen, jedoch faehigen Ingeniis, befoederlich zu seyn“¹⁴¹.

Einerseits erschienen diese Aufsteiger dem Monarchen als besonders verlässlich, weil sie abhängiger als Adelige waren¹⁴², andererseits dachte zu dieser Zeit noch niemand daran, die von der Gelehrtenwelt und der Öffentlichkeit ausgeworfenen Stipendien und z. B. auch Freitische anzurühren. Dennoch wurde als Minimalanforderung schon festgelegt, „daß man keinem auf die Universität zu ziehen erlaube, der nicht das Latein wohl verstehet, das Novum Testamentum in fontibus absque Interprete lesen und vertiren kan, den Codicem hebraeum guten theils durchgebracht hat, auch in der teutschen Ortho- und Calligraphia wohl geuebet ist, und in solcher ihm gemeinsten Sprache rein, deutlich und verstaendlich etwas vortragen kann“¹⁴³. Es sollte auch kein über 20 Jahre alter Schüler mehr die Schule besuchen.

Wie diese Verordnung zu befolgen war, überließ die Verwaltung noch den Schulaufsehern und Universitäten, die ihrerseits in merkantiler Denkweise daran dachten, immer mehr Studenten anzuziehen, um die eigenen Einkünfte zu erhöhen, wobei es mit dem Vorteil z. B. in Halle nicht weit her war. Denn auch Hoffbauer beklagte, daß zu viele arme Studenten die Universität in ein schlechtes Licht setzen würden, da die Wohltätigkeit

¹⁴⁰ Hoffbauer, Geschichte, S. 251 f. Diese Studenten kamen wegen ihrer Sorge um eine Nebentätigkeit vielfach nicht zum Studieren und schrieben die Hefte anderer ab. Vgl. dazu auch den Bericht der RegMinden vom 2. Mai 1788 an das OSK: „Der Hauptmangel in der dermaligen Verfassung des Gymnasiums zu Minden dünket uns der zu sein, daß die meisten Lehrerstellen mit jungen Leuten besetzt werden, die, wenn sie kaum einige Übung und Erfahrung erlangt haben, hinwegeilen und ins Predigtamt befördert zu werden suchen, weil ihre Besoldung so schlecht ist, daß selbige unmöglich Fleiß genug auf den öffentlichen Unterricht und auf eignes Studieren verwenden können, weil sie genötigt sind, sich durch allerlei Privatinformation ein Mehreres verdienen.“ Zit. nach: Schwartz, Gelehrtschulen, Bd. 3 S. 365. So produzierte ein schlechtes Studium einen schlechten Unterricht und dieser wieder mangelhafte Studenten.

¹⁴¹ Abdruck der VO bei: Froese/Krawietz, Schulgesetzgebung, Bd. 1 S. 92.

¹⁴² Rosenberg spricht in Erweiterung dieses Zusammenhanges von den „Herren von Habenichts“ im Adel; dann auch von den frisch Geadelten, deren einzige Aussicht war, ihre Position in der Verwaltung zu halten. Rosenberg, Bureaucracy, S. 147.

¹⁴³ Froese/Krawietz, Schulgesetzgebung, Bd. 1 S. 92.

der Professoren durch Erlaß oder Nachlaß bei den Gebühren überbeansprucht würde und die Attraktivität von Halle damit sinke, was sich wiederum in der Qualität der Professoren bemerkbar mache. Sei deshalb auch der Vorteil vieler reicher Studenten, wegen derer Lebensweise in Luxus und Schuldenmachen, nicht überzubewerten, so müsse doch das Mittel zwischen arm und reich als günstigste Konstellation angesehen werden¹⁴⁴. Den Studenten jedenfalls, der nur sein „Brodstudium“ betreibe, sehe niemand gern¹⁴⁵.

Wie unpräzise die Abmahnungen vom Studieren noch 1774 waren, geht aus einer Verordnung vom 26. März hervor, die für die Universität Königsberg und deren vorbereitende Schulen galt. „Der Inspector und Präceptores haben zu dem Ende die Jugend zum öftern zu prüfen, damit sie sehen, welche zum Studiren sich qualificiren und in Zeiten, ehe sie in die oberste Classen kommen, denselben solches widerrathen können, wenn gleich die Eltern sie dazu bestimmt haben sollten; dagegen die, bey welchen sie vorzügliche Fähigkeiten finden, dahin vermögen können, daß sie sich zum Studiren entschließen, da, wenn sie gleich arm sind, viele beneficia und Stipendien auf der Königsbergischen Universität sind.“¹⁴⁶ Da aber schon die Lehrer der Lateinschulen vom Schulgeld lebten und die armen Schüler aus Tradition nichts zu zahlen hatten, standen sie im Konflikt zwischen Leistung und Einkommen, der erst durch die Sicherung des Einkommens in späteren Jahren zugunsten der Leistung entschieden wurde¹⁴⁷. Ähnlich war die Lage auf den Universitäten, denn auch hier ermöglichte erst die Einkommenssicherung im 19. Jahrhundert die Anwendung der Auslese nach Leistung¹⁴⁸.

Alle Versuche, die Universitäten zu verbessern und die Studentenzahlen zu vermindern, scheiterten im 18. Jahrhundert an der Staatsverwaltung selber. Erst mit der Gründung des Oberschulkollegiums kam es zur Veränderung im Sinne der Reformer und zur Eingliederung in das System

¹⁴⁴ Hoffbauer, Geschichte, S. 253, Anm.

¹⁴⁵ Ebd. S. 283, Anm.

¹⁴⁶ Borowski, Neue Preussische Kirchenregistratur, S. 154.

¹⁴⁷ Vgl. hierzu die Besoldungsvorstellungen bei von Zedlitz für die Volksschullehrer; auch die auf Einsparung von Stellen gerichteten Lateinschulreformen, die unterbezahlten Lehrern aufhelfen sollte. Vgl. in diesem Zusammenhang erste sozialpolitische Maßnahmen, wie z. B. die Einrichtung einer „Feuer-Societät der sämtlichen Schulbedienten in den Städten der Kurmark“ im Jahre 1779, die das Feuer- und Vermögensrisiko auf die gesamte Gruppe verteilte. Gustav August Heinrich v. Lamotte, Neue practische Beyträge zur Cameralwissenschaft für die Cameralisten in den preussischen Staaten. Teil I. Berlin 1789, S. 153 ff.

¹⁴⁸ So befinden sich bei: [Ludwig Heinrich Jakob,] Über die Universitäten in Deutschland besonders in den Königl. Preussischen Staaten, Berlin 1798, immerhin zwei Kapitel, in denen diese Besoldungsfrage angesprochen wurde. Im ALR, Teil II, Tit. 12 Anhang § 141 wurden deshalb auch detaillierte Vorschriften über die Bezahlung der Kollegelder erlassen. Die Universitätsverwaltung sorgte in Zukunft für deren Eintreibung, notfalls wurde eine Schuld in das akademische Zeugnis eingetragen und dann von den anstellenden Behörden vom ersten Einkommen abgetragen. Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 590. Hier auch weitere VO zum Zweck der Sicherung der Kollegelder.

bürgerlicher Erziehungsinstitutionen, zumindest in ersten Ansätzen. Durch die Bestrebungen zur Reduzierung der Lateinschulen, durch die Anhebung des Leistungsniveaus in den reformierten Gymnasien wurden die Universitäten einerseits in den Stand gesetzt, zu „Werkstätten der Wissenschaft“ zu werden¹⁴⁹, andererseits wurden sie immer mehr zu Ausbildungsstätten für die Staatsdiener.

Wie bereits Wolff so hatten innerhalb der Staatswirtschaftslehre immer wieder Professoren selbst gefordert, diesen Zweck deutlich zu sehen. So verlangte 1768 Nicolaus Hieronimus Gundling innerhalb einer Betrachtung über die „wahre Staatsklugheit“, die Universitäten unter dem Aspekt der Ausbildung von Staatsdienern zu sehen. „Auf Akademien“, so stellte er fest, „sollen ja Leute gezogen werden, die dereinst dem Staat, dem gemeinen Wesen dienen; dazu gehört ein feines ordentliches Leben, eine vernünftige Einrichtung und Vorbereitung“¹⁵⁰.

Verstanden sich die Mitglieder der *res publica litteraria* bis dahin mehr ständisch als unabhängige Einrichtung, der die symbolischen Kommunikationen wichtiger waren als eine auf den Nutzen des aufzubauenden Staatswesens gerichtete Ausbildung¹⁵¹, so verwies Gundling auf das Werk von Michaelis¹⁵², in dem der kameralistische Vorteil einer Universität entwickelt worden war¹⁵³. Wenn schon Bergwerke wichtig seien, dann doch auch Universitäten, meinte Gundling an anderer Stelle¹⁵⁴, denn 1000 Studenten würden zu 3–400 Tlr. jährlich gerechnet dem Staat etwa 3 bis 4 „Tonnen Geld“ einbringen. Doch müsse mit allen Reformversuchen vorsichtig umgegangen werden, denn: „Eine Universität ist sehr delicat, und fast wie eine Laute, mit welcher, wenn sie verstimmt ist, man lange zu thun hat, bis man sie wiederum zu recht bringet.“¹⁵⁵ Da aber Barbarei, Laster und Unwissenheit dem Gemeinwesen Schaden brächten, so müßten die Universitäten reformiert und nicht zuletzt auch im Verhalten der Studenten Veränderungen bewirkt werden. Denn zu sehr widersprächen die studentischen Sitten dem Ziel eines intensiven Studiums.

¹⁴⁹ Friedrich Paulsen, Überblick über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten mit besonderer Rücksicht auf ihr Verhältnis zur Wissenschaft. In: Wilhelm Lexis (Hrsg.), *Die Universitäten im Deutschen Reich*. (Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, Bd. 1) Berlin 1904, S. 3 ff., hier S. 29.

¹⁵⁰ Gundling, *Politische Gedanken*, S. 11.

¹⁵¹ Vgl. Roeßler, *Entstehung*, S. 115 ff.

¹⁵² Vgl. Michaelis, *Raisonnement*.

¹⁵³ Aus dieser Denkweise war es denjenigen, die im preußischen Staatsdienst angestellt zu werden wünschten, untersagt, auf ausländischen Universitäten zu studieren. Vgl. dazu die KO an den Etats-Minister Grafen von Münchow vom 23. Nov. 1743 in: *Acta Borussica. Behördenorganisation*. Bd. 6,2 (1901) S. 658. Eine weitere KO in dieser Sache ist vom 19. Juni 1751 datiert, sie wurde von der KuDK Hamm am 1. Nov. 1804 in Erinnerung gebracht. In: Scotti, *Sammlung*, Bd. 4 Nr. 2797, S. 2641 f.

¹⁵⁴ Gundling, *Politische Gedanken*, S. 15 ff.

¹⁵⁵ Ebd. S. 14. Jakob, *Universitäten*, S. V, meinte, daß zur Reform genaueste Detailkenntnisse erforderlich seien. Die Schwierigkeit der Reform erwuchs aus der Feststellung, daß sie eigentlich nicht von außen, sondern nur von innen her kommen könne.

Ein intensives Studium war bei gleichbleibender Ausstattung der Universität mit Stellen nur bei sinkenden Studentenzahlen zu erreichen. Von 1775 stieg deren Zahl in Halle aber von 977 auf 1156 im Jahre 1786 an¹⁵⁶, denn selbst die „Unreifen“ brauchten nicht zu befürchten, vom Studium abgewiesen zu werden. Dieses erreichte erst das Abiturreglement von 1834, als aus den zwei Paragraphen des Edikts von 1718 über fünfzig geworden waren¹⁵⁷.

Wenn Robert von Mohl in seiner „Policey-Wissenschaft“ des Jahres 1832 gegen die alleinige Aufgabe der Universität, nur eine Anstalt zur Ausbildung von Staatsdienern zu sein, protestierte, so wird der sich langfristig durchsetzende Trend staatlicher Universitätspolitik damit angesprochen. „Es ist eine unverständige und niedrige Ansicht“, so meinte er unter Bezug auf die damalige Universitätspolitik, „die Hochschule nur zu einem Haufen von Anstalten zur nothwendigen Abrichtung der handwerksmäßigen Arbeiter in den verschiedenen Theilen des öffentlichen Dienstes herabzuwürdigen, oder gar sie in ihre einzelnen Bestandtheile zu zerlegen und diese nun vereinzelt als Sonderschulen da und dort im Lande zu zerstreuen“¹⁵⁸.

Obwohl sich durch die humboldtschen Reformen der Trend zu einer „weltbürgerlichen Bildung“ noch einmal hatte behaupten können¹⁵⁹,

¹⁵⁶ Hoffbauer, Geschichte, S. 369. 1775 gab es in ganz Preußen 80 Professoren (ordentliche und außerordentliche vermutlich zusammengerechnet). Ihre Besoldung betrug insgesamt 34 919 Tlr., das Höchstgehalt betrug (in Halle) 11 626 Tlr. und das niedrigste (in Frankfurt) 100 Tlr. Der Gesamtetat (ohne sonstige Einkünfte der Professoren) betrug in allen Universitäten zusammen in diesem Jahr 48 229 Tlr. Vgl. Behre, Statistik, S. 310 (Tabelle). Im Jahre 1797 betrug der Fonds der Universitäten 60 534 Tlr. Vgl. Wilhelm Dieterici, Geschichtliche und statistische Nachrichten über die Universitäten im preußischen Staate. Berlin 1836.

¹⁵⁷ Vgl. Meyer, Berechtigungswesen, S. 768 f. Abdruck der KO vom 25. Juni 1834 mit dem Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 4. Juni 1834, in: Rönne, Unterrichtswesen, Bd. 2 S. 258 ff.

¹⁵⁸ Robert von Mohl, Die Policey-Wissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaats. 3 Bde. Tübingen 1831–1834, hier Bd. 1 S. 511 ff., zit. nach: Rönne, Unterrichtswesen, Bd. 2 S. 391. Vgl. auch die Forderungen bei: Heinrich Stephani, Grundriß der Staats-Erziehung-Wissenschaft. Weissenfels/Leipzig 1797, S. 88. Staatsdiener wollte auch der Nachfolger Woellners, von Massow, ausgebildet haben. Vgl.: Julius Wilhelm Ernst von Massow, Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens, mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Pommern. In: Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens. Bd. 1 (1800) S. 235 ff.

¹⁵⁹ Dieser Begriff wird verwendet in dem Präsidial-Vortrag im Namen des Kaisers von Österreich vor der Bundesversammlung in der Sitzung vom 20. Sept. 1819. Hiernach war es die „erste Pflicht“ der akademischen Lehrer, „die ihnen anvertrauten Jünglinge für den Staatsdienst, zu welchem sie berufen waren zu erziehen, und die Gesinnung in ihnen zu erwecken, von welcher das Vaterland, dem sie angehörten, sich gedeihliche Früchte versprechen konnte...“ Statt dessen „haben sie das Phantom einer sogenannten weltbürgerlichen Bildung verfolgt, die für Wahrheit und Irrthum gleich empfänglichen Gemüther mit leeren Träumen angefüllt, und ihnen gegen die bestehende gesetzliche Ordnung, wo nicht Bitterkeit, doch Geringschätzung und Widerwillen eingeflößt. Aus einem so verkehrten Gange hat sich nach und nach, zu gleich großem Nachtheil für das gemeine Beste und für die heranreifende Generation, in dieser der Dünkel höherer

waren die Gründung der Universität Berlin wie die Aufhebung der Universität Frankfurt in großen Teilen Produkte der vom Staate ausgehenden Denkweise, wie diese sich auch jenseits von Preußen durchzusetzen begann¹⁶⁰. Nach und nach wurde dadurch um die in ihren korporativen Eigenrechten belassenen Universitäten ein System von Staatsprüfungen aufgebaut, dessen Qualifikationsanforderungen erhebliche Rückwirkungen auf den Universitätsbetrieb hatten. Ohne im strengen Wortsinn damit verstaatlicht zu werden, mußte sich die Gelehrtenzunft schließlich mehr und mehr nach diesen Anforderungen richten.

Die führenden Kräfte in der preußischen Verwaltung hatten im Rahmen des Verwaltungsausbaus und der Landesentwicklung schon im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts erkannt, daß ihre Ziele, Preußen zum verteidigungsfähigen Staatswesen zu machen, nur dann erreicht werden konnten, wenn der eigentliche Verwaltungsapparat vor unfähigen Subjekten geschützt wurde. Hinzu kam die Notwendigkeit, das Monopol des Adels bei den Staatsdienerstellen zu brechen¹⁶¹. Mehr und mehr wurde deswegen nachprüfbare Qualifikation über die ständische Herkunft gestellt. Deswegen wurde ein Prüfungswesen entwickelt, das den Männern verschiedener ständischer Herkunft gleiche Chancen zumindest bei der Besetzung der mittleren und höheren Beamtenpositionen bot.

Im Justizdienst begann die Verwaltung bereits 1737 die Prüfung der Bewerber für die höheren Stellen einzuführen; seit 1748 prüfte der Großkanzler (d. i. der oberste Justizminister) die Kandidaten selber und trat dann im Reglement vom 12. November 1755 dieses Recht an die „Justiz-Immediat-Examinations-Kommission“ ab¹⁶². Seit der Errichtung dieser Eintrittsbarriere wurde damit der gesamte Nachwuchs im Justizwesen

Weisheit, Verachtung aller positiven Lehre, und der Anspruch, die gesellschaftliche Ordnung nach eigenen unversuchten Systemen umzuschaffen, erzeugt, und eine beträchtliche Anzahl der zum Lernen bestimmten Jünglinge hat sich eigenmächtig in Lehrer und Reformatoren verwandelt.“ Nauwerck, *Thätigkeit der deutschen Bundesversammlung*, Berlin 1845, S. 276, zit. nach: Rönne, *Unterrichts-Wesen*, Bd. 2 S. 377 f. Die Karlsbader Beschlüsse und die Reaktion innerhalb der Universitätspolitik fanden so eine stichhaltige Begründung.

¹⁶⁰ Vgl. auch die: Rede des Freiherrn von Spiegel, Kurators der Universität Bonn. In: BM, Bd. 12 (1788) S. 326 ff. Spiegel gab der Universität die beiden Aufgaben: Staatsdienerausbildung und Wissenschaftlerausbildung. Vgl. auch: Kyösti Julku, *Die revolutionäre Bewegung im Rheinland am Ende des achtzehnten Jahrhunderts*. Bd. 1: *Die Anfänge der revolutionären Bewegung von etwa 1770 bis zum Beginn der Revolutionskriege*. (Suomalaisen Tiedeakatemia Toimituksia) (Annales Academiae Scientiarum Fennicae, Ser. B. Tom. 136) Helsinki 1965.

¹⁶¹ Einzelheiten über diesen Prozeß bei: Rosenberg, *Bureaucracy*. Dazu zogen die Monarchen einen neuen Adel (bureaucratic nobility) heran. Vgl. ebd. S. 137 ff. Vgl. hierzu etwa auch: Ramdohr, *Geburtsadel* [BM, Bd. 17 (1791) S. 124 ff., 250 ff.] und die Entgegnung darauf in: ebd. S. 460 ff. Ramdohr verteidigte die Rechte des Geburtsadels vor den bloß Geadelten und vor den „Adellosen“, seine Vorzüge könnten von keinem anderen Stande erworben und übertroffen werden.

¹⁶² Simon, *Geschichtliches*, S. 3 ff. Für die Juristen wurde bereits durch KO vom 16. Sept. 1723 das Studium auf inländischen Universitäten verpflichtend gemacht. Scotti, *Sammlung*, Bd. 2 Nr. 955 S. 1012. Das Edikt vom 9. Dez. 1737, ebd. Nr. 1304 S. 1229.

auf seine Qualifikation, Einpassungsfähigkeit hin und nicht zuletzt auch in Hinblick auf seine Gesinnungen an zentraler Stelle untersucht. Der relativ frei, vielfach auf Empfehlung erfolgende Eintritt in den preußischen Staatsdienst war damit in der Regel blockiert. Daß es jenseits dieser Prüfung noch genügend Möglichkeiten der Ämterpatronage und des Nepotismus gab, ist bereits erwähnt worden.

Auch der Eintritt in den zweiten wichtigen Zweig der Landesverwaltung, in die Kriegs- und Domänenkammerverwaltung, wurde durch das Reglement vom 27. Februar 1746 durch eine Prüfung abgeriegelt und seit dem 12. Febr. 1770 von dem Bestehen vor der „Ober-Examinations-Kommission“ zu Berlin abhängig gemacht¹⁶³. Das Verfahren dazu wurde durch die Instruktion vom 15. Dezember 1781 angesichts der Schlange von Bewerbern dahingehend verändert, daß nunmehr die Erteilung von Zensuren bei der Prüfung vorgeschrieben wurde. Mit „Genauigkeit“ sollte dem Monarchen fernerhin mitgeteilt werden, ob „Examinatus nur mittelmäßig oder ganz gut bestanden habe, damit bey Besetzung der Stellen darunter eine Auswahl getroffen werden könne, und nur diejenigen dazu genommen werden, von denen man mit Zuversicht hoffen kann, daß sie brauchbare und solide Subjecte werden dürften“¹⁶⁴.

Die Eingangsbarrieren für den allgemeinen Verwaltungsdienst wurden damit erheblich verbessert. „Niemand, wes Standes und Herkommens er sei“, so berichtet einer der späteren Prüfer, „sollte von diesem Examen dispensiert werden, auch selbst derjenige nicht, der schon als Referendar oder Advokat oder sonst bei der Justiz gedient hatte“¹⁶⁵. Derartige Erfahrungen konnten in Zukunft zwar helfen, aber niemals, so im 19. Jahrhundert, das Examen selbst ersetzen. Jegliche persönliche Rücksichtnahme sollte durch die Prüfung vor unbekannten Prüfern bei der zentralen Kommission in Berlin ausgeschaltet werden. Jede Gelegenheit zur Nachsicht wegen „guter Führung“, gezeigten „Dienstefers“, wegen „beschränkter Verhältnisse und Unglücksfälle“ sollte wegen des Staatsinteresses vermieden werden, um die konkrete Eignung festzustellen¹⁶⁶.

Deswegen hieß es im § 10 des Prüfungsreglements für die Juristen von 1755: „der König habe zu der ernannten Kommission, und zu denen, welche künftig zu derselben verordnet werden, das Vertrauen, daß sie

¹⁶³ Schon 1723 wurde mit der Ansetzung von Auskultatoren begonnen. Ein Reskript im Jahre 1742 schrieb der kurmärkischen Kammer vor, alle drei Monate einen Bericht über die Auszubildenden zu verfassen. Die KO vom 8. Dez. 1743 schrieb dann die Prüfung nach einjährigem Dienst vor, die Prüfung wurde in der Folge an die zentrale Kommission verlagert. Die Ober-Examinations-Kommission für das Cameral- und Finanzfach wurde durch KO vom 12. Febr. 1770 angeordnet. Seit dem Jahre 1780 sollte mehr auf „academische Kenntnisse“ geachtet werden; zugleich wurde eine jährliche Conduite angefordert, um die „unnützen Herumläufer“ zu verabschieden. Vgl. über die Ausbildung: Lamotte, Beyträge, Teil 1, S. 91 ff.

¹⁶⁴ Historische politisch-geographisch-statistisch und militärische Beyträge usw. Teil II, Bd. 1 (1782) S. 185. Die Versorgung erfolgte dann nach der Reihenfolge der Prüfungen.

¹⁶⁵ Simon, Geschichtliches, S. 13.

¹⁶⁶ Ebd. S. 13 f.

die untüchtigen Kandidaten schlechterdings abweisen und hierin ihrer Pflicht, ihrem Gewissen und dem, dem König zur Handlung der Justiz geleisteten Eide auf das Genaueste und Sorgfältigste nachleben, keine Nebenabsichten hegen, sondern allein auf den Endzweck sehen werden, daß die Kollegia mit geschickten Leuten zur Beförderung des Landes Wohlfahrt besetzt und ungeschickte Leute davon entfernt gehalten werden, wie sie solches gegen Gott und den König sich zu verantworten getrauen“¹⁶⁷. 1783 wurde angeordnet, auch in diesem Zweig mit „Rigueur“ zu prüfen und nur demjenigen die Tauglichkeit zu bescheinigen, der sie wirklich verdiene. 1791 kam es dann zur Anordnung von Zensuren und zur Unterscheidung von einer vorzüglichen und einer „ordinairen“ Qualifikation¹⁶⁸.

Da die Zeit der praktischen Ausbildung als Auskultator oder Referendar nicht bezahlt wurde, sondern es den Eltern überlassen blieb, ihre Söhne in dieser zweiten Phase der Ausbildung zu unterhalten, wurden die Studien als Voraussetzung immer wichtiger, worauf in den Reskripten immer wieder verwiesen wurde¹⁶⁹; desgleichen die „Conduite“, die makellos bleiben mußte, sollte das jahrelange Studieren, Vorbereiten und Abwarten nicht umsonst gewesen sein.

In diesem Zusammenhang wurden die im ausgehenden 18. Jahrhundert von den Universitäten geforderten „Generaltabellen“ mit ihren Bemerkungen über gerichtlich bestrafte Studenten und den besonders fleißigen und faulen unter ihnen wichtig. Diese Tabelle wurde 1770 vom Oberkuratorium eingeführt¹⁷⁰. Sie mündeten später in die Sittenzeugnisse ein¹⁷¹. Ähnliche Bedeutung erhielten die Abgangszeugnisse der einzelnen

¹⁶⁷ Ebd. S. 54 ff. Vgl. auch: Adolf Stölzel, Brandenburg-Preußens Rechtsverwaltung und Rechtsverfassung usw. 2 Bde. Berlin 1888, Bd. 2 S. 237 f.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Vgl. Anm. 163.

¹⁷⁰ Bornhak, Geschichte, S. 72. „In Frankfurt a. O. waren solche nach den Berichten meist nicht vorhanden, während Halle regelmäßig lange Listen von Musterknaben einsandte.“ Ebd. S. 73. Vgl. auch Hoffbauer, Geschichte, S. 291. Roden, Universität Duisburg, S. 289, berichtet über das Schema der Immatrikulation, das vor allem auch den Beruf des Vaters enthielt. Vgl.: Franz Eulenburg, Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart (Abhandlungen der philologisch-historischen Klasse der Königl. Akademie der Wissenschaften, Bd. 24 Nr. 2) Leipzig 1904, S. 361 mit der Anmerkung, daß diese Listen seit 1775 eingereicht werden mußten. Die Überwachung der Studenten reichte damit von der Schule bis zur Anstellungsprüfung. Rosenberg sieht in den Prüfungen ein wichtiges Mittel zur Bildung eines Standesbewußtseins und zur Abwehr von Nepotismus und Begünstigung. Rosenberg, Bureaucracy, S. 180 f. „After the 1770's, the higher administrative service formed more than ever a self-recruiting and increasingly 'streamlined' hierarchy which identified itself with aristocratic valuations and interests. Its leaders tendet to admit only 'congenial persons' and to recommend for promotions only those who could be trusted to play the game in accordance with the rules of the directing personnel. Unpaid in-service training, preceded by costly higher education, both general and vocational and with major emphasis on the study of *Kameralwissenschaft*, was a powerful aid in fortifying the cohesion and the prestige of the service as a socially exclusive status group.“ (Ebd.)

¹⁷¹ Diese werden bekanntlich noch heute von den Universitäten ausgestellt.

Fakultäten oder die Bemerkungen einzelner Professoren in Einzelzeugnissen¹⁷².

Alle derartigen Bescheinigungen gingen in die Prüfungsakten ein und ermöglichten die Beurteilung des Kandidaten. Auch hier wiederum weisen die Frühformen in die Zeit von Zedlitz'. So schrieb Resewitz 1779 über eine Tabelle, in der seit November des Jahres die Schulen verpflichtet gewesen sein sollen, über jeden Schüler mit Beziehung auf dessen Fähigkeiten, Charakter, Fleiß oder Unfleiß und dessen Verhalten zu berichten. „Jedes preußische Landeskind legte es also hier bereits durch die Aeussierung seiner Studien und Sitten darauf an, ob er sich zu seinem künftigen Glück zu empfehlen oder verwerfen zu machen gesinnt sey.“¹⁷³ Die Personalliste an zentraler Stelle scheint damit bereits zu einem hochdifferenzierten Kontrollverfahren benutzt worden zu sein. Wie weit es durchgebildet und ausgebaut worden ist, läßt sich zur Zeit von außen nicht erschließen. Davon abgesehen kennzeichnet es jedoch die Bemühungen der Verwaltung, sich durch eine Vielzahl von Maßnahmen vor untauglichen und unliebsamen Staatsdienstbewerbern zu schützen, um die Qualität der Verwaltung zu heben.

Eine unerwartete Nebenwirkung dieser Prüfungsbarrieren darf nicht übergangen werden. Bei der Absperrung eines Teiles der Stellen ist es nicht verwunderlich, wenn sich innerhalb der Fakultäten Verschiebungen in den Studentenzahlen ergaben, die als direkte Wirkungen der eingerichteten Prüfungen angesehen werden können. Bei steigenden Ansprüchen an die Juristen nahm z. B. in Halle ihr Anteil zunächst ab, die Studenten bevölkerten die bis dahin prüfungsfreie theologische Fakultät. Erst als durch die Woellnersche Kirchenpolitik und durch die Errichtung der „Immediat-Examinations-Kommission“ für Prediger Ende 1790 theologische Examen eingeführt wurden¹⁷⁴, verminderte sich auch hier die Zahl der Studenten rapide. Der Andrang wurde nun auf die philosophische Fakul-

¹⁷² Die Theologen bekamen seit alters her ein Testimonium vom Dekan. Die Juristen führten das Zeugnis 1793 ein, bei der philosophischen Fakultät konnte dieses nicht durchgesetzt werden, weil die anderen die Bescheinigungen dieses einigen Studien vorangehenden Besuchs der Artistenfakultät nicht akzeptieren wollten und die Philos. Fakultät in Halle sich weigerte, die Bescheinigungen ohne Entgelt auszustellen. Immerhin kostete ein „Abiturzeugnis“ bei den Theologen 2 Tlr. 6 Gr. und bei den Juristen 2 Tlr. 16 Gr., davon kostete allein der Stempelbogen 6 Gr.; eine Inskription lag in dieser Zeit bei 1 Tlr. 4 Gr. Hoffbauer, Geschichte, S. 420, 422 Anm. Roden, Universität Duisburg, weist S. 307 darauf hin, daß Woellner am 12. März 1793 die Ausstellung der Zeugnisse anordnete, die nunmehr auch bei den Juristen nicht mehr von einzelnen Professoren, sondern von der Fakultät ausgestellt werden mußten. Vgl. dazu auch das bereits erwähnte Zeugnis E. T. A. Hoffmanns.

¹⁷³ Resewitz, Nachricht (1776) S. 93.

¹⁷⁴ Einzelheiten in: Schwartz, Kulturkampf, S. 189 ff. Das Schema Examinis wurde zunächst als VO des Geistlichen Departements ohne Kenntnis des OKons publiziert. Daraufhin bat der OKonsR Teller Anfang Jan. 1791, ihn von der Prüfungspflicht zu entbinden, was durch Woellner abgelehnt wurde. Auch eine weitere Vorstellung von fünf geistlichen OKonsR (mit Ausnahme Silberschlags) wurde abgewiesen. Am 13. Jan. 1791, in Woellners Gegenwart, kam es zur ersten Prüfung.

tät gerichtet, die gerade dabei war, ein philologisches Studium zu entwickeln. Hier erfolgte 1810 die Abschließung durch eine Prüfungsordnung des Staates¹⁷⁵. Einmal mit dem Aufbau der Prüfungsbarrieren anzufangen, bedeutete also, alle Studiengänge auf die Dauer mit staatlichen Prüfungen zu verstehen, um der Übersetzungserscheinungen Herr zu werden.

Selbst die Mediziner blieben von dieser Entwicklung nicht verschont. Hier war bereits 1685 ein Collegium Medico eingerichtet worden, das 1725 zum „Ober-Collegio-Medico“ erhoben wurde; zugleich wurde die Charité gegründet. Seit 1795 wurde dann in der „Pepinière“ der militärärztliche Nachwuchs ausgebildet. „Nur wer ein paar Jahre am „Collegium-Medico-Chirurgicum“ studiert hatte, konnte darauf rechnen, zu den höheren militärärztlichen Stellen, die sich mit der Zeit von den Oberchirurgen bis hinauf zum Generalchirurgen sechsfach abstufen, emporzusteigen; wie denn auch nur gediente Wundärzte Zivilanstellungen erhielten.“¹⁷⁶ So wurde auch dieser Bereich eingeregelt. Da um 1800 die Armee etwa 2000 Ärzte benötigte, mußten jährlich zwischen 50 und 100 Studenten nachrücken. Hierfür gab es an der Pepinière 50 Stipendienplätze; später kamen noch 20 für Lazarettchirurgen hinzu. Dies war ein Zeichen dafür, daß in diesem Bereich der Nachwuchs mangelte, wie auch die geringen Studentenzahlen an den Universitäten nachweisen¹⁷⁷.

Bedarf und Bildungsproduktion miteinander in Einklang zu bringen, war damit ein wichtiges Ziel der neu gegründeten Behörde in Berlin, des Oberschulkollegiums. Wenn in seiner Instruktion vom Nutzen die Rede war, so war gerade dieser Aufgabenbereich damit angesprochen, auch die richtigen Gesinnungen wurden dann von den betreffenden Verwaltungszweigen selbst abgeprüft. Daß die Universitäten für diese Aufgaben nur mangelhaft gerüstet waren und in ihrem Selbstverständnis darauf wenig Wert legten, weil sie an ihren eigenartigen Sitten und Gebräuchen festhielten und ihre Privilegien alter Art beharrlich zu verteidigen suchten, störte die Schulverwaltung nur dann, wenn dadurch das Verfolgen der eigenen Interessen verhindert wurde.

¹⁷⁵ Durch Edikt vom 12. Juli 1810, mit Gesetzeskraft vom 1. Jan. 1813.

¹⁷⁶ Vgl. Max Lenz, Geschichte der Königlich Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. 4 Bde. Halle 1910/18. Hier Bd. 2 S. 43. Vgl. auch: Roden, Finanzwesen, S. 460 f. Seit 1724 gab es Provinzial-Collegia-Medica zur Prüfung und Überwachung.

¹⁷⁷ Die Zahl der Mediziner in Halle lag 1775 bei 37, stieg bis 1787 auf 67 an, pendelte dann zwischen 42 und 64 und stieg 1804 auf 87. Hoffbauer, Geschichte, S. 369, 417, 484 und 515. Um 1800 gab es insgesamt in Preußen etwa 110 Medizinstudenten. Vgl. Lenz, Universität Berlin, Bd. 1 S. 41. Um 1800 gab es zur Ausbildung in Halle drei besetzte und eine offene Professorenstelle, in Königsberg drei und eine freie, in Frankfurt zwei und in Duisburg gleichfalls zwei. Diese Ausstattung wurde auch vom Minister von Massow als mangelhaft angesehen, weil vielfach die nötigen Hilfsmittel, Instrumente, Sammlungen, Apparate, Krankenbetten usw. fehlten. (Ebd.) Eine Oberexaminationskommission wurde hier im Reglement vom 1. Dez. 1825 erwähnt. Vgl. Johann Daniel Rumpf, Dienst- und Rechtsverhältnisse der preussischen Staatsbeamten, von ihrem Dienstantritte bis zu ihrem Ausscheiden. 2. verb. Aufl. Berlin 1833, S. 38 ff.

Die Bildungspolitik des Ministers von Zedlitz erweist sich damit in allen Stufen des langfristig zu entwickelnden Dreiklassenschulsystems als aus einem Guß: immer wurden die Reformen von außen herangezogen. Unter den Herausforderungen strukturierten sich dann die alten Einrichtungen langsam in der gewünschten Richtung um, wurden leistungsfähiger und kostensparender. Dabei blieb immer noch genügend Raum für die Ideologien der Betroffenen. So konnten die Schulmänner des Gymnasiums ihr Humanismusverständnis durchsetzen und die Universitäten ihre Zöpfe eines internen Qualifikationswesens, der Fakultätenordnung und dergleichen behalten, weil sie darüber hinaus genau das produzierten, was die Verwaltung wollte: gut funktionierende Rädchen im Getriebe der bürgerlichen Gesellschaft. Ohne Konflikte ging es dabei nie ab; dieses mußten schon die Vertreter des Oberschulkollegiums erfahren, als sie begannen, im Sinne ihres Auftrages die Universitäten umzuformen.

6. Die Verstaatlichung der Universitäten

Bis zur Errichtung des Oberschulkollegiums hatten die Universitäten in Preußen unter dem 1747 gegründeten Oberkuratorium für alle Universitäten gestanden. Diese Behörde war gewissermaßen die „Staatsaufsicht“ jener Zeit. An dieses Kuratorium wandten sich die Rektoren, Senate und Fakultäten insbesondere bei Wünschen nach Erhöhung der Etats, bei Berufungen und dergleichen¹⁷⁸.

Man wird nicht sagen können, daß es eine strenge Verwaltung war, denn nach dem Bericht von Bornhak funktionierte diese Verwaltung in demselben Stil wie die der Schulen. Dann und wann griffen der Herrscher oder sein Kurator bei einem Konflikt ein, ohne daß sich in jedem Fall schwerwiegende Veränderungen ergaben. Vieles erledigte sich mit der Zeit in diesen autonomen Gelehrtenrepubliken, deren Gerechtsame kaum angetastet wurden. Universitäten waren ohnehin mehr Herrschaften als Bildungsinstitutionen, die von der Verwaltung recht und schlecht in Gang gehalten wurden.

Innerhalb des im ganzen Lande zu spürenden Griffs nach der Alleinherrschaft der Verwaltung versuchte auch das Oberkuratorium und nicht zuletzt sein Nachfolger, das Oberschulkollegium, die ‚Nebenherrschaft‘ Universität langsam zu untergraben und fester an die Staatszwecke zu binden. Dieses geschah unter anderem durch die Kontrolle der gehaltenen Lehrveranstaltungen, deren Genehmigung der Oberbehörde den Einblick gab, ob die für die Ausbildung der Staatsdiener wichtigen Veranstaltungen gelesen wurden¹⁷⁹. Auch durch die Berufungen wurde dieser Einfluß

¹⁷⁸ Vgl. nähere Einzelheiten aus der Perspektive der Verwaltung und der Kenntnis der Akten bei: Bornhak, Geschichte.

¹⁷⁹ In Halle gab es seit 1769 „gedruckte methodische Anweisungen zum Studieren“. Hoffbauer, Geschichte, S. 282. Deren Befolgung geschah nach „Willkühr“. Der Entwurf

deutlich. Dennoch blieb der direkte Staatszuschuß im 18. Jahrhundert gering, wenn er mit anderen Ausgaben verglichen wird. Die Universität Halle hatte bis zu Friedrich Wilhelm II. nur 7000 Tlr. staatliche Einkünfte¹⁸⁰.

Die Universität Frankfurt a. O. verlor im gleichen Zeitraum einen Teil ihrer Bezüge und erhielt ebenfalls erst unter dem Nachfolger Friedrichs II. eine Erhöhung zugestanden¹⁸¹. Der Staat, vertreten durch das Oberkuratorium, hatte für die Universitäten damit nur das Notwendigste übrig, doch darf nicht vergessen werden, daß die Einkünfte der Universität aus eigenem Besitz und aus Gebühren anscheinend mehr oder weniger ausreichten.

Das Verhältnis zwischen Universität und Verwaltung war immer durch das Prinzip der Nützlichkeit bestimmt. Einerseits versuchte das Oberkuratorium über die Geldzuweisungen Einfluß zu nehmen, andererseits waren die Professoren und Studenten bestrebt, an ihren besonderen Rechten und korporativen Gebräuchen festzuhalten. Das Ergebnis war ein andauernder Streit auf dem Papier¹⁸². Förderte die Staatsverwaltung aus eigenem Interesse die armen ingenii, so war der Universität diese Politik zwielichtig. „Eine Frequenz von Subjekten dieser Art kann einer Universität unmöglich zuträglich seyn, sondern muß ihr auf mannigfaltige Art selbst schädlich werden“, meinte Hoffbauer¹⁸³. Niemand in der Universität hatte etwas gegen arme Studierende, doch wollten die Professoren deren Unterricht nicht nur auf eigene Kosten durchführen, wie es die Verwaltung ihrerseits den Professoren zumutete.

Vor allem in Halle, angesichts des dortigen Waisenhauses, war die Zahl der Armen so groß, daß sie anfangen, die Universität zu schädigen, denn die Professoren waren nun einmal auf die Kolleggelder angewiesen. Da die gänzlich armen Studenten sowieso ohne Bezahlung durchgelassen wurden, weil die Tradition christlicher Mildtätigkeit es so bestimmte, und es ohnehin eine Reihe von Studenten gab, die ihre Kollegschulden nicht bezahlten, bestimmte der Staat dann auf die Dauer, daß die Refe-

des Lektionskataloges war vor jedem Semester der Oberbehörde einzureichen. So konnte der Minister nach den Bedürfnissen des Staatsdienstes kontrollieren. Vgl. Einzelbeispiele bei: Bornhak, Geschichte, S. 131.

¹⁸⁰ Hoffbauer, Geschichte, S. 4. Vgl. auch Anm. 154.

¹⁸¹ Hansen, Geschichte, S. 20 ff.

¹⁸² Da die Universitätsaufsicht ein „Nebenfach“ des Ministers war, fehlten ihm die nötigen Lokalkenntnisse. „Dieser Umstand macht, das die Anordnungen und Befehle, welche aus der Residenz an den akademischen Senat gelangen, sehr selten ausgeführt werden. Man macht Gegenvorstellungen, häuft Schwierigkeiten von Seiten der Universitäten, und am Ende bleibt es gewöhnlich beim Alten.“ Deswegen sei die Abordnung eines fähigen Mannes am Ort notwendig, wie sie in Göttingen schon erfolgt sei. Jakob, Universitäten, S. 22 ff.

¹⁸³ Hoffbauer, Geschichte, S. 117 f.

rendare von ihrer Anstellung ihre Schulden nachzuweisen hatten¹⁸⁴ — dieses Relikt hat sich sogar bis in die Gegenwart gehalten.

Im gleichen Zusammenhang ist die Frage der sogenannten „öffentlichen“ Kollegien zu sehen, deren vermehrte Ableistung durch eine Kabinettsorder 1735 angeordnet wurde. Da diese ohne Entgelt zu lesen waren, brauchte sich die Verwaltung nicht zu wundern, wenn sie streng „vorschriftsmäßig“ gelesen wurden¹⁸⁵. Dieser passive Widerstand seinerseits hatte die Folge, daß die gesamte Einrichtung der öffentlichen Kollegien ins Stocken geriet, weil die Professoren um so deutlicher auf ihre Privatvorlesungen hinwiesen.

Ein weiterer Versuch, den Inhabern von Freitischen zu erlauben, die Honorarien nicht zu bezahlen, wurde von den Professoren mit der Beschwerde beantwortet, daß die Beneficienempfänger sehr wohl in der Lage seien, die Kollegien zu bezahlen, während es den Professoren immer saurer würde, ihren Unterhalt zu verdienen¹⁸⁶.

Derartige Querelen bestimmten den Alltag zwischen Staatsverwaltung und Universität, wobei die Akten, da sie nur Streitfälle dokumentierten, keinerlei Einblick in die eigentliche Universitätsverfassung geben können. Hier muß schon auf die umfangreichen Schilderungen korporativen Selbstverständnisses zurückgegriffen werden, wie sie von Michaelis oder auch von Meiners vorgelegt worden sind¹⁸⁷. Vielfach wurde gerade der Charakter dieser Verfassung der Verwaltung hinderlich, da allein der Universitätsbesuch der Beamten in jungen Jahren noch nicht zur umfassenden Kenntnis der *res publica litteraria* ausreichte und die Verwalter, vor allem auch dann, wenn sie aus dem Adel stammten, zu wenig Sachkunde besaßen, vom Monarchen, der niemals eine Universität besucht hatte, einmal ganz abgesehen.

Gerade Friedrich II. tat sich hier hervor. So nahm er 1750 den Studenten nach einem Tumult das Zeichen ihrer Ehre, den Degen, da sie sich „stille verhalten, einer gesitteten Aufführung sich befleißigen, alle Scandale vermeiden [sollten], um nicht den Vorwurf zu haben, daß man ihnen keine Lehrämter noch Versorgungen anvertrauen könne, da sie sich auf Universitäten selbst nicht zu regieren gewußt“¹⁸⁸. Er legte weiterhin fest, daß die „Landeskinder, wenn sie in preußischen Landen befördert zu werden wünschen, . . . auf einheimischen Universitäten studieren“ soll-

¹⁸⁴ Vgl. die Reskripte vom 4. Aug. 1810 und 15. Okt. 1821, betr. die Sicherstellung der akademischen Lehrer wegen der gestundeten Honoraria. Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 590.

¹⁸⁵ Hoffbauer, Geschichte, S. 175, Anm. Sie wurden später häufig einfach nicht gelesen. Bornhak, Geschichte, S. 133. Deswegen wurde angeordnet, daß von zwei Hörern ab zu lesen sei, später waren es drei. Dennoch verstanden es die Professoren immer wieder, die Studenten in ihre Privatvorlesungen zu bringen, während die öffentlichen Kollegien gähmend leer waren. (Ebd.)

¹⁸⁶ Ebd. S. 183.

¹⁸⁷ Michaelis, Raisonement; Meiners, Verfassung.

¹⁸⁸ Reglement wie die Studenten auf Königlichen Universitäten sich verhalten sollen, vom 9. Mai 1750; bei: Borowski, Neue Preussische Kirchenregistratur, S. 155.

ten¹⁸⁹, anderenfalls sie von jeder Beförderung ausgeschlossen würden. Geld und Zeit sollten die Studenten nicht mit dem Besuch „öffentlicher Schauspiele“ verbringen, die deswegen in den Universitätsorten und ihrer Nachbarschaft verboten wurden¹⁹⁰. Schließlich sah Friedrich II. die Professoren als „königliche Bediente“ an, denen er das Recht des eigenen Gerichtsstandes zubilligte¹⁹¹; wie die Studenten ihrerseits exempt waren.

Die landesherrliche Aufsicht erschöpfte sich bis zur Gründung des Oberschulkollegiums in derartigen Einzeleingriffen mit dem Ziel, gute Beamte zu qualifizieren und bei allem den Vorteil des Landes zu wahren. Was sonst an den Universitäten betrieben wurde, lag wie in jeder anderen Herrschaft außerhalb des Interesses, so auch die Fragen von Ehrungen und ständischen Rangstreitigkeiten. Der Monarch hätte es am liebsten gesehen, wenn dergleichen Gebaren verschwunden wäre und einer arbeitssamen Stimmung Platz gemacht hätte. Mochte die Universität intern danach streben, die Schüler zu Meisterwürden eines Gelehrten zu bilden; solange keine staatlichen Belange davon betroffen wurden, war der Verwaltung dieses gleichgültig. Nur in dem Moment, in dem zu viel „Geräusch“ gemacht wurde, gab es einengende Verfügungen, die dann, wie z. B. die Einführung von staatlichen Prüfungen, erhebliche Nebenwirkungen zeigten und — wie erwähnt — z. B. erhebliche Verschiebungen in dem Besuch der einzelnen Fakultäten bewirkten.

Mit der Gründung des Oberschulkollegiums 1787 bahnte sich in dem Verhältnis Staat und Universität eine Veränderung an. Schon in den ersten Monaten der Regentschaft Friedrich Wilhelms II. und noch unter von Zedlitz wurde das seit dem Jahre 1754 erledigte Kanzellariat der Universität Halle mit dem Direktor der Prinz-Heinrichschen-Kammer, Christoph Heinrich von Hoffmann, wieder besetzt¹⁹². Mit der Wiederaufnahme dieser Institution war zugleich eine neue Formulierung der Amtsvollmachten verbunden, aus denen sich erkennen ließ, daß der neue Kanzler mit den Funktionen eines dauernden Vertreters des Staates nach Halle beordert worden war. Hoffmann sollte als direkter Vertreter des Oberkurators Einblick in die innere Verwaltung der Universität erhalten und keineswegs nur den Staat repräsentieren.

Wurden bis dahin in Halle die Verwaltungsaufgaben von dem Prorektor (der hier die Stelle des Rektors, wie bei anderen Universitäten einnahm, da das Rektorat jeweils dem Monarchen zustand) und dem Direktor, dem eigentlichen Verwaltungschef, wahrgenommen, während der Senat die eigentlich bedeutenden Entscheidungen traf, so wurde von Hoffmann in seiner Bestallung der Rang nach dem Prorektor angewiesen.

¹⁸⁹ Edikt vom 14. Okt. 1749, erneuert 2. Mai 1750. Ebd. S. 161.

¹⁹⁰ KO vom 21. Juni 1771. Ebd.

¹⁹¹ Corpus iuris Friedericianum von 1781. Teil 4, Tit. 2 § 48. S. 19/20. Abgedruckt in: Ebd. S. 162.

¹⁹² Hoffbauer, Geschichte, S. 390.

Der akademischen Öffentlichkeit wurde damit klar gemacht, daß der Vertreter des Staates nunmehr der entscheidende Verwaltungsmann wurde, eine Art Staatskommissar also. „Er sollte zu dem Ende den Versammlungen des akademischen Senats und aller andern Collegien auf der Universität beywohnen können, über alle Institute und Angelegenheiten der Universität die Oberaufsicht führen, und wenn er in wichtigen Fragen Bedenken trüge, der Stimmenmehrheit beyzutreten, die Sache zur Entscheidung an den Ober-Curator bringen.“¹⁹³ Schon kurze Zeit später wurde dann die Entscheidungsgewalt vom Oberschulkollegium übernommen, in dem von Hoffmann Sitz und Stimme bekam.

Die mit der Einrichtung dieses Kanzellariats getroffene Veränderung wurde in Halle zunächst nicht kritisch angesehen, weil von Hoffmann selbst in Halle studiert und sich schon vorher für den Ausbau der Universität eingesetzt hatte. Außerdem führte ihn von Zedlitz selber in sein Amt ein, um dem Concilio generali zu zeigen, daß von Hoffmann sein Vertrauen besaß und im Sinne des Oberkurators die Amtsführung gestalten würde. Als von Hoffmann jedoch durch die Instruktion vom 12. Januar 1788 der Rang über dem Prorektor gegeben wurde und das Oberschulkollegium damit bekundete, daß eine autonome Gelehrtenrepublik nicht mehr existierte, kam es zum allgemeinen Widerstand. Hatte von Hoffmann sich bis dahin das Vertrauen der Korporation erwerben können und war er „in diesen Verhältnissen . . . bald mit der ganzen Lage der Universität bekannt geworden“¹⁹⁴, so mußte sich dieses nunmehr ändern, als seine Aufsicht den Charakter einer Diktatur annahm.

Hoffbauer weist in seinem Bericht von 1805 daher darauf hin, daß die republikanische Verfassung für die Universität am tauglichsten sei, weil diese alle Beteiligten an den Entscheidungen mitwirken lasse. Eine Universität sei nun einmal kein Regierungskollegium, da es hier nur Angelegenheiten völlig unterschiedlicher Natur zu behandeln gebe. Auf dem Befehlswege lasse sich hier nichts erreichen. An den Universitäten müsse man auch schon zufrieden sein, wenn ein Mann sein Fach ausfülle. Es dürfe deswegen keine bevorrechtigten Mitglieder geben. Alle Mitglieder des Senats müßten die gleichen Rechte besitzen, und nur der Dienstrang und das Alter dürften die jeweilige Stellung des einzelnen bestimmen¹⁹⁵.

Dieses Beharren auf den alten Strukturen, vor allem in den Rangverhältnissen, ist nur zu verstehen, weil sie einerseits die Universitätsordnung bestimmten und andererseits konfliktmindernd wirkten. So konnte es durchaus vorkommen, daß der Sohn im Rang vor dem Vater stand, weil er Theologe und jener Jurist war, weil alle Theologen vor den Juri-

¹⁹³ Ebd. S. 390 f.

¹⁹⁴ Ebd. S. 391 ff. Es war bekannt, daß von Hoffmann seit seiner Jugend mit von Zedlitz befreundet war und dieser damit als sein Vertrauensmann gelten konnte. Deshalb wurde sein Abgang Jan. 1791 auch als großer Verlust für die Universität empfunden. (Ebd. S. 399.)

¹⁹⁵ Ebd. S. 395 f. Anm.

sten rangierten. Der jeweilige Rang innerhalb der Fakultät war daneben von großer Bedeutung für die Wahl von Rektor und Dekan, weil durch ihn die Reihenfolge der zu Wählenden festgelegt wurde. Wie wichtig dieser Komplex z. B. auch in der Beamtenschaft war, machen deren Rangordnungen¹⁹⁶ deutlich. Auch hier beruhte die innere Struktur, wie sie sich bei repräsentativen Akten und bei Beförderungen äußerte, auf einem hoch differenzierten Rangsystem. So gab es niemals Streit, wer neben wem zu sitzen hatte, und wer welchen Orden zuerst bekam, es sei denn, er hatte sich nicht verdient gemacht.

Wenn die Universitäten nach außen hin großen Wert auf ihre Position innerhalb der Repräsentation im Staate legten, und wie die Frankfurter jahrelange Auseinandersetzungen um den ihr beim Begräbnis des Monarchen oder bei Huldigungen zustehenden Platz führte¹⁹⁷, so ist dies nur aus dem symbolischen Weltverständnis der Zeit zu begreifen. Von Rangfragen hing mehr ab, als nur eine Reihenfolge. Sie waren nicht Bestandteil eines Protokolls, sondern gelebte gesellschaftliche Umgangsformen. Hier bestanden noch Teile eines höfischen Zeremoniells fort, das dem Zuschauenden sinnhaft die Gliederung des Gemeinwesens und die Ordnung der Herrschaften demonstrierte¹⁹⁸.

Mit diesem symbolischen Weltverständnis, das bis in die Lebensgestaltung jedes einzelnen Gelehrten und Studenten reichte, setzten sich die Vertreter der cameralistischen und später etatistischen Denkweise auseinander, und gerade diese Denkweise wurde durch die Berufung von Hoffmanns sinnfällig demonstriert. Als nun die Universitäten auch noch Oberschulräten untergeordnet wurden, die nicht einmal Professoren waren, die Professoren damit von untergeordneten Rängen beaufsichtigt werden sollten, griff der Senat in Halle zu dem einzigen Mittel des offiziellen Widerstands; er verfaßte eine Eingabe an den Monarchen.

Wie empfindlich das Selbstverständnis getroffen war, macht Hoffbauer deutlich, wenn er in diplomatischen Wendungen schreibt: „Allein die Universität schien diese Veränderung ungern zu empfinden. Einige Professoren, besonders die Veteranen unter denselben, glaubten sich herabgesetzt, da sie einem Collegium untergeordnet seyn sollten, das einem großen Theil nach aus Lehrern an niedern Schulen und Gymnasien bestehen sollte. Bekleideten diese Männer gleich Aemter, die ihnen einen bürgerlichen Rang gaben, den der Professor nicht für sich als Professor in Anspruch nehmen würde, so sah man jene Unterordnung doch als eine Unterordnung des akademischen Lehrstandes unter den Lehrstand auf

¹⁹⁶ Das erste Rangreglement datiert vom 13. August 1688. Unter dem König Friedrich I. kam es zu drei Ergänzungen. Auch Friedrich Wilhelm I. verbesserte die Ordnung. Vgl. Richter, *Beyträge*, Bd. 1 S. 464 ff.

¹⁹⁷ Vgl. Hansen, *Geschichte*, S. 29 ff.

¹⁹⁸ Vgl. hierzu: Norbert Elias, *Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie* usw. (Soziologische Texte, Bd. 54) Neuwied/Berlin 1969.

Schulen an, so ehrenvoll man die bisherige Unterordnung unter einen Staatsminister als Curator auch gefunden hatte.“¹⁹⁹

Auch der Oberschulrat Meierotto hatte auf diese Wirkung der Instruktion des Oberschulkollegiums hingewiesen und „sein Befremden“ darüber geäußert. „Es könne unmöglich gut seyn, daß man es darauf anlegte, daß dieses Collegium so viel umfassen sollte. Es würde bei den Universitäten eine sehr schädliche Eifersucht und bey den Professoren ... nachtheilige Wirkungen hervorbringen. Die Universitäten würden ... immer zufrieden seyn, wenn ein Minister, ein Kanzler, ein Geheimer Finanzrath ihnen Vorschriften machten; aber wenn dies Einer ihres Gleichen, ein Mann mit dem sie sich mäßten und messen könnten, thäte; so würde es ihnen nicht gleichgültig seyn.“²⁰⁰ Die Universität Halle würde es nie verwinden, wenn ihnen der Professor Steinbart von der Universität Frankfurt von einem Standpunkt einer anderen Universität aus Vorschriften machen würde. „Es würden die Fakultäten nie vergessen, daß Schul-Leute ihnen in Sachen, die sie nicht übersehen könnten“²⁰¹, zu bestimmen hätten. „Was er wohl den mathematischen, den medicinischen Fakultät vorzuschreiben, oder wie er ihre vorgelegten Bedenken zu beantworten im Stande sey.“²⁰² Schließlich seien auch die Gelehrten nicht mit „Geschäftsmännern“ [Beamten] zu vergleichen, weil sie „gegen ihres Gleichen, in Rücksicht auf ihre Ehre und Independenz gar zu empfindlich“ seien²⁰³.

Die Antwort auf die Eingabe erfolgte schon bald und machte deutlich, daß Friedrich Wilhelm II. und auch von Zedlitz sich von dem Staatszugriff nicht abbringen lassen wollten. Die Sprache der Kabinettsorder zeigte schon den Stil des zukünftigen Ministers Woellner. „Seine Königliche Majestät von Preußen ...“, so hieß es nun, „haben Höchst misfällig vernommen, daß die Universitaet zu Halle aus einem besondern Eigendünkel sich beikommen läßt, weder unter dem Königl. Ober-Schul-Collegio stehen zu wollen, noch auch mit dem durch die Anstellung eines Canzlers zum Besten der Universitaet getroffenen Arrangement zufrieden zu sein“²⁰⁴. Dann ging es gegen die „Veteranen“ der Universität: „Diese sonderbare und wenig Klugheit verrathende Aufführung einer ganzen Academie würde Seiner Königlichen Majestät äußerst befremdent sein, wenn Allerhöchstdenselben nicht bekannt wäre, daß nur einige wenige pedantische Professores die thörigten Triebfedern davon sind, und daß zur Ehre der Universitaet es noch kluge und gelehrte Männer daselbst giebt, die an solchem Unfug keinen Theil nehmen.“²⁰⁵

Die Kabinettsorder verwies dann diesen Professoren „ihre durch obige Renitenz bezeugte einfältige Conduite“ und befahl den Gehorsam. Halle-

¹⁹⁹ Hoffbauer, Geschichte, S. 449 f.

²⁰⁰ Ebd. Anm. Hoffbauer zitiert aus der Lebensbeschreibung Meierottos.

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Ebd.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ KO vom 21. Dez. 1787 an die Universität Halle. Abdruck bei: Schwartz, Gelehrtschulen, Bd. 2 S. 548 f.

²⁰⁵ Ebd.

sche Professoren sollten sich nicht erlauben über „Landesherrliche Einrichtungen und Befehle zu klügeln, weil ihre Pflicht ist, ohne Wiederrede schnell und geziemend zu gehorchen“²⁰⁶. Schließlich wurde die neue Instruktion für von Hoffmann angekündigt, deren Folgen die völlige symbolische Unterwerfung der Gelehrtenrepublik bedeutete.

Ein derartiger Eingriff in die Universität war zuletzt mit der Entlassung des Philosophen Wolff 1723 zu verzeichnen gewesen, doch sollte es in den kommenden Jahren Woellnerschen Regiments noch mehrere solcher Eingriffe in die alte Autonomie geben. An der zukünftigen Richtung, die Universitäten als Staatsanstalten anzusehen, änderte auch der Rücktritt des Kanzlers von Hoffmann im Januar 1791 nichts mehr.

Die Zukunft der Universitäten war bestimmt durch den immer stärker werdenden Eingriff der Verwaltung in die frühere Selbstbestimmung der Universitäten, ohne diese jedoch völlig aufzuheben. Reichte die Effizienz der Einrichtung aus, blieb es ruhig, gab es Krisen, so wurde das Netz staatlicher Reglementierung enger gezogen. Schon unter dem Oberschulkollegium folgten weitere Verschärfungen im Prüfungswesen, die akademische Gerichtsbarkeit wurde geändert, die Studenten mehr und mehr diszipliniert und beaufsichtigt. Sehr treffend beschrieb ein Autor um 1848 die nach und nach ausgehöhlte Korporation. „Unsere Universitäten sind Korporationen, und zwar vom Staate überwachte Korporationen, denen man das Gute genommen hat, welches sie als solches besaßen, nämlich die freie Selbstbestimmung, während man das Privilegium und den Zwang d. h. das Odiöse der Korporation ihnen vollständig beließ ... Die Universitäten fahren fort, Kandidaten des Predigtamts, Accesisten und Doktoren aus dem Stoffe zu fabrizieren, der aus der Preßanstalt der Gymnasien in ihre Hörsäle hinein gezwängt wird, und sie trösten sich mit dem Bewußtsein, dem Staate Diener und sich Kollegiengelder verschafft zu haben.“²⁰⁷

Sicherlich kann eine derartig verkürzte Betrachtung nicht alle Funktionsweisen der Universität beschreiben und bestimmen. Es bleibt offen, wie die innere Einrichtung der Korporation auf den Staatszugriff reagierte. Die Verschlechterung des Klimas zwischen Staat und Universität setzte jedoch in der Zeit der Oktroyierung der Staatsaufsicht im neuen Sinne ein. Die revolutionären Gesinnungen der kommenden Jahrzehnte fanden damit ein Ziel.

Mit der Gründung des Oberschulkollegiums und dessen Versuch, die Universitäten zu kontrollieren, hatte von Zedlitz auch in diesem Bereich die Unterstellung unter die Staatszwecke erreicht und damit eine Bahn

²⁰⁶ Er wurde der Vorsitzende des Senats, stand im Rang über dem Prorektor und den Professoren und konnte allen Versammlungen beiwohnen. In seiner Abwesenheit durften keine wichtigen Entscheidungen gefällt werden, alle Schreiben unterzeichnete er als erster. Er kontrollierte die Aufzüge der Studenten, auch deren Kleidung, Orden usw., sorgte für öffentliche Kollegien. Ebd. S. 549.

²⁰⁷ [C. Vogt,] Einiges über die Stellung der Hochschulen in unserer Zeit. In: Cottasche Vierteljahrsschrift (1848). Zit. nach: Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 2 S. 395.

für das Eindringen der Denkweisen von Nutzen und Rationalität geschaffen. Die Einsteuerung der Bildungseinrichtungen und ihre Transformation zu Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft war angefangen und wurde durch die Verwaltung gesichert und weiterbetrieben. Da es nach den Prinzipien des neuen Staates keine eigenständigen Herrschaften mehr geben sollte, sondern nur noch abhängige, zum Wohle des vom König und seinen Verwaltern gelenkten Gemeinwesens verpflichtete Untertanen, bestand damit streng genommen auch für die Bildungseinrichtungen keine Autonomie mehr. Die Bildung der Person und das Wissen wurden staatsabhängig, wenigstens langfristig, und die geringen Reste von Privaterziehung fielen immer weniger ins Gewicht.

Wenn das Allgemeine Landrecht 1794 mit Gesetzeskraft verkündete: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“²⁰⁸, so ist dies die kürzeste Formel, auf die sich die von Zedlitz betriebene Entwicklung bringen ließ. Auch wenn dieser Leitsatz nur subsidiäre Geltung hatte, so hatte er dennoch große Wirkung auf die langfristigen Veränderungsprozesse im Bildungswesen des 19. Jahrhunderts. Wenn auch die Verwaltung die Bildungspolitik in der Form betrieb, daß sie die zu verändernden Institutionen von außen her beeinflusste, so gab es doch keine andere als diese staatliche Bildungspolitik. Der Staat war in Zukunft die das Erziehungsfeld in der Hauptsache verändernde Kraft, er war der Träger der langfristig wirkenden Reformen, aus den ständischen Schulen bürgerlichen Erziehungseinrichtungen zu machen. Zedlitz jedenfalls hatte die Grundlegung dieses Systems mit der Gründung des Oberschulkollegiums erreicht und damit seinen Verwaltungsauftrag erfüllt.

²⁰⁸ ALR Teil II, Tit. 12 § 1.

VI. Umrisse der Politik des Oberschulkollegiums

1. Das Regiment Woellners

Am 3. Juli 1788, 17 Monate nach der Gründung des Oberschulkollegiums, gab von Zedlitz zunächst das geistliche Departement an Johann Christoph von Woellner ab und bat dann am 3. Dezember 1789 auch um Entlassung aus den verbliebenen Aufgaben. Mochte die friederizianische Epoche in der Schulverwaltung damit auch zu Ende gehen und die konservative Reaktion über die Berliner Aufklärung beginnen, so festigte sich im Hintergrund der politischen Tagesereignisse das bildungspolitische Konzept, die Einwohner durch Schulbildung zu Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaftsordnung zu machen. Doch um dieses zu sehen, müssen im Überblick die Aktionen Woellners dargestellt und im Einzelfall analysiert werden.

In der bisherigen Literatur erscheint Woellner, wenn er nicht gleich als meist gehaßter preußischer Minister beschrieben wurde¹, doch als der Mann in der preußischen Verwaltung, der die Zeit der Aufklärung beendete und die gerade erst erworbenen Freiheiten für die Schicht der Gebildeten wieder in Frage stellte². Andererseits ist bislang zu wenig Aufmerksamkeit darauf gelegt worden, daß gerade dieser Minister durch die Reformen der Verwaltung, wie sie schon angedeutet worden sind³, Erhebliches zur Entwicklung des preußischen Staatswesens beigetragen hat. Gerade in seiner Amtszeit werden die Diskussionen über die beste Regierungsform in Preußen abgeschlossen und dem Allgemeinen Landrecht von 1794 zugrundegelegt, wobei auch die öffentliche Erziehung ihren Platz erhält. Nichtsdestoweniger bestimmten die Maßnahmen der Gegenaufklärung das öffentliche Gespräch⁴. Religionseifer, Rosenkreuzerei, Religionsedikt und die Gesinnungsprüfung zukünftiger Geistlicher gehörten in gleicher Weise zu seiner Politik wie die Anwendung rationaler Denkweisen innerhalb seiner Aufgaben als Berater des Monarchen.

¹ So meint Stölzel, Svarez, S. 253, im Anschluß an Preuß: daß „ihm unter den 260 Staatsministern vorher kein einziger an Schuld gleiche“.

² Vgl. zu der Phase der konservativen Reaktion in Preußen: Philippson, Geschichte, S. 34 ff. Vor allem auch: Valjavec, Politische Strömungen, S. 63 ff., 271 ff. (vor allem über die süddeutsche Gegenaufklärung). Vgl. auch: ders., Geschichte; ders., Das Woellnersche Religionsedikt und seine geschichtliche Bedeutung. In: Historisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft. Jg. 72 (1953). Vor allem auch: Epstein, Genesis, S. 67 ff., 84 ff., 142 ff., 360 ff. Hier auch umfangreiche Literaturhinweise.

³ Vgl. den Abschnitt: Die Instruktion des Oberschulkollegiums.

⁴ Vgl. Otto Tschirch, Geschichte der öffentlichen Meinung in Preußen im Friedensjahrzehnt vom Basler Frieden bis zum Zusammenbruch des Staates. 2 Bde. Weimar 1933, Bd. 1 S. 10 ff.

Die Freimaurerei hatte in Preußen unter Friedrich II. Fuß fassen können⁵, und auch Friedrich Wilhelm II. förderte sie⁶, obwohl er doch als Rosenkreuzer allen Grund gehabt hätte, dem aufklärerischen Treiben dieses Ordens mißtrauisch gegenüberzustehen. So war der Unterschied in der hier besonders interessierenden Frage zur Stellung der Religion in der Gesellschaft sehr groß⁷. Die Rosenkreuzer vertraten ein strenges Programm der Re-Religionisierung des Staatswesens. Um diese Aussage zu relativieren muß daran erinnert werden, daß selbst die Aufklärer in der Mittwochsgesellschaft keineswegs den platten Rationalismus einführen wollten. Ihr Ziel war, die Dunkelheit des Aberglaubens und des Mystizismus zu überwinden. Daher darf bei aller Hervorkehrung des von den Rosenkreuzern betriebenen „Hokuspokus“⁸ und der Experimente von Magnetismus und Somnambulismus einerseits nicht vergessen werden, daß die Magie eine weit verbreitete Zeiterscheinung war und selbst ein Mann wie Schleiermacher sich magnetisieren ließ⁹, und daß andererseits Woellner seit 1775 „Altschottischer Obermeister“ und seit 1791 „National-

⁵ Friedrich II. war am 14. August 1738 in Braunschweig der Freimaurerei beigetreten. Nach der Thronbesteigung wurde ihm eine Loge in Rheinsberg errichtet, die sich 1744 zur „Großen Mutterloge in den Preussischen Staaten“ erhob, sie wurde auch Loge „Zu den drei Weltkugeln“ genannt. Vgl. Haarhaus, Freimaurer. Vgl. auch: Allgemeines Handbuch der Freimaurerei, Bd. 2 S. 193 ff. Hier auch weitere Hinweise auf das Verhältnis von Friedrich II. zur Freimaurerei.

⁶ Friedrich Wilhelm II. übernahm schon 1770 die Protektion über eine Loge. 1772 wurde er Ehrenmitglied bei der Loge „Zu den drei Schlüsseln“ in Berlin. Während seiner Regentschaft nahm er kaum Anteil am Logenwesen, bestätigte aber 1796 das Protektorium über die „Große National Mutterloge Zu den drei Weltkugeln“. Auch sprach er seine Anerkennung dem Grundvertrag der Loge „Royal York“ aus, er starb während der Verhandlungen über die Übernahme des Protektorats. Allgemeines Handbuch der Freimaurerei, Bd. 2 S. 196.

⁷ Vgl. den Abschnitt über von Zedlitz und die Harmonisierung von Theologie und Politik.

⁸ Heinrich Boos, Geschichte der Freimaurerei. 2. Neub. Aufl. Aarau 1906. Neudruck Wiesbaden 1969, S. 296. So wurde in Woellners Wohnung eine Schaubühne für Geistererscheinungen aufgebaut. Vgl. die bei Schwartz, Kulturkampf, S. 472 ff. abgedruckten Briefe des Königs über die Somnambule. Auch S. 43 f. Die Berlinische Monatsschrift spottete 1787 über den Okkultismus, mit dem der König umgeben wurde. Ein mit Akribie geschriebener Brief über eine wohlbeleibte Kuh [Friedrich Wilhelm II. wurde in einem Pamphlet als: Saul der Zweyte, genannt der Dicke König von Kanonenland, Berlin/Potsdam 1798 bezeichnet] war mehr als eine Satire. Dort hieß es abschließend, als die Kuh in einen magnetischen Schlaf fiel: „Solche Fortschritte, Freund, gewinnen auch bei uns die ächten Wissenschaften. Sie wissen, das unsere erhabenen Kenntnisse bisher in diesem ungläubigen Lande Widerspruch fanden, das heißt, nach dem izt eingeführten Sprachgebrauch der neuen Heiligen, Verfolgung erlitten. Izt aber darf ich hoffen, daß eine Begebenheit, wie diese, wirklich Epochen machen, und unsere Gegner zum Verstummen bringen wird.“ Auszug eines Schreibens, über ein neue sehr merkwürdige Entdeckung, den Magnetismus betreffend. In: BM, Bd. 10 (1787) S. 44 ff., hier S. 56.

⁹ Lenz, Universität Berlin, Bd. S. S. 514. Vgl. auch: Bissing, Friedrich Wilhelm II, S. 37. Hier wird das Befallenwerden von Halluzinationen als keineswegs selten in der Zeit beschrieben. Vgl. dazu auch das einige Jahre später entstandene Werk von E. T. A. Hoffmann.

Großmeister“ in der „Großen National Mutterloge in den preußischen Staaten, genannt zu den drei Weltkugeln“ war und bis 1798 blieb¹⁰. Gedike und Zöllner gehörten dieser Loge an¹¹. Zöllner wurde sogar Nachfolger Woellners als National-Großmeister. Nur diese Loge, die „Große Landesloge“ und die „Loge Royal York“ mit ihren Töchterlogen überstanden das 1798 von Friedrich Wilhelm III. ausgesprochene Verbot der geheimen Gesellschaften, dem auch die Mittwochsgesellschaft zum Opfer fiel¹².

Die enge Verbindung zwischen der Freimaurerei und der Rosenkreuzerei fand dort ein Ende, wo es um die Bestimmung des Ritus und der Ordensziele ging. Während die Freimaurer, wie es Friedrich II. in seiner Kabinettsorder vom 7. Februar 1779 ausdrückte, das Ziel hatten, die für die bürgerliche Gesellschaft notwendigen „Tugenden“ zu verbreiten, um „rechtschaffene“ Männer und „wahre Vaterlandsfreunde“ zu bilden¹³, und sich, wie Theodor Gottlieb von Hippel formulierte, sogar als eine „geheime Ehrenlegion“¹⁴ verstanden, wollten die Rosenkreuzer durch das „bewußte Festhalten am biblischen Christentum“, „Millionen von Seelen vor dem Untergang retten und das ganze Land wieder zum Glauben an Jesum zurückbringen“¹⁵. Nach ihrer Ansicht würde der Staat nur im festen Bunde mit der wahren Gläubigkeit weiterentwickelt werden können. „Aufklärung bedeutet für sie weiter nichts als menschliche Hoffahrt und menschlicher Eigendünkel“¹⁶, deswegen mußten die Erscheinungen der Afteraufklärung zurückgedrängt und das wahre Christentum wiederhergestellt werden.

Schon 1781 war Friedrich Wilhelm II. dem Rosenkreuzerorden beigetreten, der unter der Leitung von Johann Rudolf von Bischoffswerder stand¹⁷. Bischoffswerder bildete zusammen mit dem Herzog Friedrich August von Braunschweig-Oels und Woellner das leitende Gremium dieser geheimen Gesellschaft, das den Thronfolger in die Geheimnisse der Rosenkreuzerei einführte und ihn Grad um Grad aufsteigen ließ; überdies machte ihn vor allem Woellner durch seine seit 1784 gehaltenen Vorträge erst einmal regierungsfähig. Der Orden sorgte auch dafür, daß die Leidenschaften des Thronfolgers, seine Affären und seine Mätressenwirt-

¹⁰ Geschichte der Großen National-Mutterloge in den Preußischen Staaten genannt zu den drei Weltkugeln. 6. Aufl. Berlin 1903, S. 98, 110, 121. Vgl. auch Bissing, Friedrich Wilhelm II, S. 39. Allgemeines Handbuch der Freimaurerei, Bd. 2 S. 553, hier wird angedeutet, daß Woellner von späteren Generationen besser beurteilt werden wird.

¹¹ Ebd. S. 98.

¹² Edikt vom 20. Okt. 1798. In: Koch, Universitäten, Bd. 2,1 S. 98 ff., vor allem § 3.

¹³ KO vom 7. Febr. 1779. Zit. bei: Steffens, Freimaurer, S. 47.

¹⁴ Vgl. den Abschnitt über die Mittwochsgesellschaft.

¹⁵ Bissing, Friedrich Wilhelm II, S. 38. Vgl. auch die Formel von den „Millionen von Seelen“ in den weiter unten beschriebenen Ausführungen Woellners über die Religion.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. Ebd. S. 38. Vgl. auch: Schultze, Bischoffswerder; ders., Die Rosenkreuzer; Boos, Geschichte, S. 291 f.

schaft geregelt wurden¹⁸. Er erteilte ihm die Genehmigung einer Ehe zur linken Hand mit Julie von Voß, die auch die Billigung des Oberkonsistoriums erfuhr und durch den Hofprediger Sack eingesegnet wurde. Schon im April 1790 kam es nach dem Tode der zur Gräfin Ingenheim erhobenen Voß zu einer weiteren Ehe mit der Gräfin Dönhoff, deren Sohn der spätere Ministerpräsident Graf Brandenburg war.

Ein Monarch mit diesen Vorlieben und Schwächen war sicherlich das Spielzeug seiner Umgebung, die es immer wieder verstand, die eigentliche Regierungsunfähigkeit zu überlagern. Wenn Woellner dabei mehr oder weniger zum „Prinzipalminister“¹⁹ wurde, durch dessen Hand der gesamte Schriftverkehr des Königs mit seinen Ministern lief, so war dieses allem Anschein nach mehr Produkt der Verhältnisse als Zielsetzung im Sinne eines Entmachtungsprozesses des Königs. Außerdem verlangten sowohl die friederizianische Staatskonstruktion wie auch die außenpolitischen Krisen nach Beratern, da Friedrich II. bis zuletzt den Thronfolger nicht in seine Herrschaft eingewiesen hatte. Im September 1787 marschierte die preußische Armee in Holland ein, 1790 wurde gegen Österreich mobilisiert, 1791 kam es zu Sondierungen mit den Revolutionären in Paris, im Mai 1792 rückten die Truppen dann bis zum Rhein vor und verloren den Feldzug, schließlich kam es im Osten zur zweiten und dritten Teilung Polens. Alles zusammen bedeutete, daß die preußische Staatsmaschine voll in Aktion stand, und die einzelnen Krisen durch die Entscheidungen des „kleinen Königs“ Woellner gelöst wurden.

Wenn das Generaldirektorium versagte²⁰, wenn die Staatskassen leer waren, bedurfte es einer besonderen Intelligenz der Verwaltungsführung. Es bedurfte aber auch des Eingriffs in die Gesinnung, um die staaterhaltenden Kräfte des Christentums wieder voll zur Geltung zu bringen. Woellner trieb deswegen einerseits die Industrialisierungspolitik Friedrichs II. weiter, setzte durch die Deklaration vom 25. März 1790 das Besitzrecht der Bauern auf den Domänen als erblich fest, beschnitt den Beamten und Offizieren durch die Kabinettsorder vom 12. Juli 1794 das Recht des Vorspanns, um die Bauern von Diensten zu entlasten, gründete Kreditanstalten in West- und Ostpreußen, förderte die Pferdezucht, setzte die Durchfuhrzölle herab, um den Handel zu fördern, usw.²¹ Woellner

¹⁸ So trennte sich Friedrich Wilhelm II. bei seiner Aufnahme in den Orden zunächst von seiner Mätresse, doch hielt dieser Vorsatz nicht lange. 1783 kehrte die Ritz bereits wieder aus dem Exil in Dessau zurück, unter Duldung des Ordens. Ebd. S. 40. Der Orden wird auch die Schulden des Thronfolgers geregelt haben.

¹⁹ Ebd. S. 55. Vgl. auch Ruppel, Generaldirektorium, S. 75 f.

²⁰ Ebd. S. 144.

²¹ Vgl. zu allem: ebd. S. 156 ff. Vgl. auch Philippson, Geschichte, S. 101 ff. Da Woellner durch Friedrich II. ungerecht behandelt worden war, tat er das seine, um die Tradition zu brechen. So bekam er die Schriften Friedrichs II. überlassen, studierte sie und veröffentlichte sie dann, nachdem er Einblick in die Staatskunst Friedrichs II. gewonnen hatte. In gewissem Sinne versuchte er dann Friedrich II. nachzueifern. Vgl. auch: Johann Christoph Woellner, Nachricht von den hinterlassenen Manuskripten des Königs Friedrich II. Bei der Aufnahme in die Akademie der Wissenschaften. In: BM, Bd. 9 (1787) S. 161 ff.

achtete auch auf die Zahlungen an den Tresor, der durch die Feldzüge schnell erschöpft war, so daß der vielfach erhobene Einwand der Geldverschwendung durch Friedrich Wilhelm II. nicht aufrechterhalten werden kann, es sei denn, daß die Kriegspolitik als solche angezweifelt wird. Doch verstand sich Preußen innerhalb seiner Führungskräfte nun einmal als ein militärischer Staat. Deswegen wurden die Zahl der Soldaten vermehrt, 1787 ein Oberkriegskollegium eingerichtet und das Heer neu organisiert²², im Zusammenhang damit 1788 eine Ingenieurakademie in Berlin gegründet²³.

Von Bissing ist darauf hingewiesen worden, daß das Religionsedikt von 1788, das kurz nach der Übernahme des geistlichen Departements herauskam, nicht nur nach den heutigen Maßstäben gemessen werden kann. „Das Edikt hatte sicher seine Berechtigung. Der Verfall des religiösen Lebens und Glaubens mußte das Fundament des Staates und auch der damaligen Gesellschaft untergraben. Ohne die christliche Religion war damals ein gesellschaftlicher Zusammenhalt nicht denkbar. Ohne Religion konnte der Altar nicht die Monarchie stützen. Die Symbiose von Thron und Altar mußte gestört werden. So blieb dem König angesichts der revolutionären Bewegungen und Regungen nichts anderes übrig, als den Altar in seiner Stellung zu festigen.“²⁴ Daß dieses erst während der Herrschaft notwendig wurde und keineswegs auf einen „Kriegsplan“²⁵ Woellners zurückgeführt werden kann, macht die langsame Veränderung in der auf Kirche und Schule gerichteten Politik des Monarchen deutlich. Denn so hoffnungsfroh die Berliner Aufklärer noch den Zedlitzschen Schulplan veröffentlicht hatten, so ruhig wurden sie nach der Verschärfung der Zensur durch die Kabinettsorder vom 10. September 1788²⁶. Dabei ist immer zu bedenken, daß derartige reaktionäre Maßnahmen keineswegs auf Preu-

²² Ebd. S. 165 f. Philippson, Geschichte, S. 398 hält insgesamt die Förderung der finanziellen Kontrolle der Staatsausgaben, die eine Heeresreform erst möglich machte, für das beste an der Woellnerschen Regierung.

²³ Ebd. S. 166. Der Militärbedarf bestimmte die Landesentwicklungspolitik.

²⁴ Bissing, Friedrich Wilhelm II, S. 182. Vgl. auch: Epstein, Genesis, S. 360 ff.

²⁵ So eine Kapitelüberschrift bei: Schwartz, Kulturkampf, S. 72. Vgl. hierzu auch ähnliche Edikte in Württemberg, in der Freien Stadt Ulm, in Sachsen. Vgl. Philippson, Geschichte, S. 198; Valjavec, Religionsedikt, Teil II. Zur allgemeinen Diskussion: Epstein, Genesis, S. 144 ff.

²⁶ Darin hieß es: „Da ich auch vernehme, daß die Preßfreiheit in Berlin in Preßfrechheit ausartet, und die Büchercensur völlig eingeschlafen ist [Friedrich II. hatte die Zensur 1749 in Gang gesetzt], mithin gegen das Edict [Religionsedikt] allerlei aufrührerische Schartecken gedruckt werden, so habt Ihr gegen die Buchhändler sofort Fiscum zu excitiren und mir übrigens Vorschläge zu thun, wie die Büchercensur auf einen bessern Fuß eingerichtet werden kann; ich will meinen Unterthanen jede erlaubte Freiheit gern accordiren, aber ich will zugleich Ordnung im Lande haben, welche durch die Zügellosigkeit der jetzigen sogenannten Aufklärer, die sich über alles hinwegsetzen, gar sehr gelitten hat.“ Zit. bei: Stölzel, Svarez, S. 256. Über die Woellnerschen Vorschläge zur Lösung des Problems und weitere Einzelheiten: Schwartz, Kulturkampf, S. 129 ff. Das Zensuredikt erschien dann am 19. Dez. 1788. Vgl. Epstein, Genesis, S. 359; Tschirch, Öffentliche Meinung, I S. 4 ff.; Valjavec, Politische Strömungen, S. 314 ff.

ßen beschränkt waren, sondern in allen Territorien der Zeit beobachtet werden können²⁷. Überall wurde die Herausforderung durch die Französische Revolution angenommen²⁸.

Angesichts der überaus zahlreichen Darstellungen über diese Phase in der Geschichte Preußens²⁹, sollen hier nur einige Grundzüge des Woellnerschen Regiments dargestellt werden. Auch ist darauf hinzuweisen, daß selbst innerhalb der doch auf bürgerlichen Fortschritt gerichteten Berliner Aufklärung die Zweifel über die Wirkungen der Aufklärung anfangen, denn im Volke selbst gab es schon eine Bewegung, die Religionen zu vereinen. So hatten 1783 in Bernau bei Berlin die Protestanten den Katholiken ihre Kirchen zur Mitbenutzung überlassen und dieses Ereignis feierlich begangen. Andere Städte schlossen sich an und provozierten in der *Berlinischen Monatsschrift* einen Federkrieg über die Frage, ob dieses Vorgehen noch unter den Begriff Toleranz gerechnet werden konnte³⁰.

Biester fragte, ob auch die Katholiken dieses tun würden, und verwies auf das Wirken der Jesuiten. Der Begriff „Krypto-Jesuitismus“ kam auf³¹, und Nicolai, Gedike, Biester und Bode überprüften nun alles auf

²⁷ Vgl. Bruno Bauer, *Geschichte der Politik, Kultur und Aufklärung des 18. Jahrhunderts*, 2 Bde. Berlin 1843/44. Neudruck Aalen 1965, S. 98 ff. Vgl. auch: Ulrich Eisenhardt, *Die kaiserliche Aufsicht über Buchdruck, Buchhandel und Presse im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation (1496–1806)*. (Studien und Quellen zur Geschichte des Deutschen Verfassungsrechts. Reihe A: Studien, Bd. 3) Karlsruhe 1970.

²⁸ In Preußen kam es 1791 zur Verschärfung der Maßregeln gegen die Presse. In Berlin wurde die Zensur durch den GehR Hillmer 1791 verstärkt. In einer KO vom 14. Sept. 1798, also unter Friedrich Wilhelm III., heißt es dann: Die Zeitungszensurbehörden sollen darüber wachen, daß „die Zeitungen sich alles dasjenige, was auf das große Publicum als Anpreisung und Beförderung des revolutionären Schwindelgeistes und politischen Neuerungsucht dienen kann . . . sich enthalten und daher auch keine Proclamationen, öffentliche Reden, Adressen u.s.w. von dergleichen beleidigendem oder revolutionärem Inhalt aufnehmen und sich endlich alles eigenen Rasonnements enthalten, als wozu eine Zeitung keineswegs geeignet ist.“ Zit. nach: Bauer, *Geschichte*, S. 105 f. Einzelheiten über die Zensurverfahren gegen Villaume und Bahrdt, der das Religionsedikt in einem Lustspiel lächerlich machte, bei: Schwartz, *Kulturkampf*, S. 134 ff. Woellner verlor in den Augen der Öffentlichkeit einen Prozeß, der gegen seinen Zensor Zöllner angestrengt wurde. Ebd. S. 142, hier legten die Richter am Kammergericht das Zensuredikt geschickt gegen den Minister aus.

²⁹ Vgl. Schwartz, *Kulturkampf*; Epstein, *Genesis*.

³⁰ Vgl.: Falsche Toleranz einiger Märkischen und Pommerschen Städte in Ansehung der Einräumung der protestantischen Kirchen zum katholischen Gottesdienste. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 180 ff. Nachtrag dazu in: BM, Bd. 4 (1784) S. 94 ff. Hier wurde auf eine Verfügung des OKons hingewiesen, in der die gemeinsame Benutzung der Kirchen empfohlen wurde. Eine Zusammenfassung weiterer Äußerungen bei: Paul Schwartz, *Eine geplante Religionsvereinigung in der Zeit der Aufklärung*. In: FBPg, Bd. 21 (1908) S. 65 ff.

³¹ Vgl. Schneider, *Freimaurei*, S. 107. Dieser Begriff war von Leuchsenring in der BM des Jahres 1785 erstmals benutzt worden. Dieser hatte Lavater kritisiert, was wiederum zur Fehde von Lavater, Schlosser u. a. gegen die Berliner Aufklärer führte. Die Herausgeber behaupteten in diesem Zusammenhang, sich nie eines Angriffs auf das Christentum schuldig gemacht zu haben, es sei denn in der Weise, daß sie gegen diejenigen vorgangen seien, die ihre Vorstellungen dem Christentum unterschieben wollten. Vgl.:

etwaige Anzeichen dieser katholischen Unterwanderung. Fast alle Gelehrten, die nicht den eigenen Reihen nahestanden, wurden verdächtigt und die Frage nach der Vereinigung der Religionen durch den Oberkonsistorialrat Büsching dahingehend entschieden, daß man nur entweder katholisch oder evangelisch werden könne. Deswegen hielt sich das Oberkonsistorium solche Schwärmer auch vom Leibe.

So tolerant, wie die Aufklärer zu sein vorgaben, waren sie wegen ihrer kirchlichen Bindung nicht. Gerade durch derartige Erscheinungen wurden sie in die alten Bahnen kirchlichen Selbstverständnisses zurückgewiesen, wodurch die konservative Gegenströmung ihrerseits wieder verstärkt wurde. „Katholizismus ist nichts wie Despotismus“, meinte Hamann am 22. Juli 1785³², und die Berliner antworteten im Volksmund: „Das ist ja, um katholisch zu werden.“³³

Zu diesen Frühboten der Romantik gehören auch die Bemühungen Woellners um die Festigung des christlichen Glaubens, hier jedoch mehr verstanden als Sicherungsmittel des Staatswesens. Am 15. September 1785 hatte Woellner dem Kronprinzen bereits seine „Abhandlung über Religion“ gegeben. Auf 68 Folioseiten enthielt dieser Entwurf das Regierungsprogramm in den geistlichen Sachen. Ähnlich wie von Zedlitz den Glauben mit der Staatssache des Patriotismus verband, bemühte sich Woellner um den Nachweis der Wirksamkeit des Glaubens. Ein Fürst würde „äußerst unweise“ handeln, wenn er den „Religionsspöttern eine solche zügellose Freiheit“ verstattete, daß „ein jeder ungescheut alles Ehrwürdige der Religion unter die Füße treten“ dürfe, denn: „Die Religion bringt den größten Nutzen für alle Stände in einem Staate zum Vorteil des Landesherrn.“³⁴ Ein frommer Soldat sei der beste, weil er nicht desertiere, zuviel „räsonniere“ und plündere. „Er kennet seine Pflicht als Krieger, er kennet seinen Gott als Christ.“³⁵ Selbst die Generäle seien besser, wenn sie fromm seien, denn: „Es ist unmöglich, daß Gott das Glück der Waffen segnen kann, wenn diese Waffen von ruchlosen Händen gottloser Menschen geführt werden.“³⁶

Auch für die Beamten sei eine fromme Gesinnung das Beste, denn diese würden keine Unterschlagungen begehen. „Gott vergebe mir die Sünde, wenn ich sage, daß man dem Könige aus einem Finanzprinzip anraten sollte: die Religion mehr in Ansehen zu erhalten.“³⁷ „Und nun Gedike und Biester, die Apostel des Unglaubens, welche das bischen Religion und

Ueber das itzige Streiten mancher Schriftsteller, besonders Lavaters, gegen die Berliner. In: BM, Bd. 9 (1787) S. 353 ff. Über Lavater und andere Zirkel der Empfindsamkeit: Schneider, Freimaurerei, S. 13 ff., 22 ff.

³² Zit. bei: Schneider, Freimaurerei, S. 108.

³³ Ebd. S. 109. In Berlin wandten sich in der Folgezeit Logenmitglieder von dem alten Prinzip der Toleranz ab und nahmen christliche Prinzipien in das Ritual auf, womit diese Logen für Nichtchristen gesperrt wurden. Vgl. Boos, Geschichte, S. 372.

³⁴ Abdruck in Auszügen bei: Schwartz, Kulturkampf, S. 72 ff., hier S. 73.

³⁵ Ebd. S. 74.

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd. S. 75.

Gottesfurcht unter den Leuten noch vollends verdrängen“ wollen³⁸! Hier sei es schon besser, wenn das Oberkonsistorium darauf achte, daß die Prediger und Schullehrer „die reine Lehre des Christentums dem Volke vortragen“ würden und dies nicht einer „zügellosten Aufklärung“ überließe. Das Generaldirektorium solle dafür sorgen, daß „der große Haufe auf Gottes Wort zurückgeführt werde und einen treueren Unterricht und mehrere Aufmunterung zur Nachfolge der allein wahren Religion Jesu erhalte“³⁹.

Woellner verstand unter Toleranz, daß in einem Staate neben der herrschenden Landesreligion anderen Religionen die Ausübung gestattet sei und den Landeseinwohnern „eine uneingeschränkte Gewissensfreiheit“ in der Frage der Wahl der Religion zugestanden werde. Preußen stünde hier zusammen mit Rußland an der Spitze der Entwicklung, schließlich sei Gewissenszwang eine „abscheuliche Sache“. Da der Monarch alle seine „Untertanen nur aus dem einzigen Gesichtspunkte“ betrachte: „daß sie gute Bürger des Staates sein müssen . . . gestattet [er] ihnen gern völlige Freiheit, zu denken und zu handeln, wenn beides nur nicht der öffentlichen Ruhe und Sicherheit, den guten Sitten, der Verträglichkeit mit ihren Mitbürgern und überhaupt der Wohlfahrt des Staates nachteilig ist“⁴⁰. Den Gottesdienst müsse jeder so verrichten können, wie es ihm beliebe, nur dadurch sei das Land in „Flor“ zu setzen. Die seichten Religionspötker jedoch würden dieses System verderben. Die „Afterphilosophen“ würden sich zugleich über die Geheimnisse der Natur des Menschen zu erheben und diese ohne Bibel und göttliche Offenbarung zu erklären versuchen. Die Bibel müsse aber das Fundament der „menschlichen Wohlfahrt“ bleiben.

Dann zeichnete Woellner ein Sittengemälde von Berlin und beschrieb die Folgen für die Ehen und die Kindererziehung. Es sei die Pflicht des Monarchen, mit gutem Beispiel voranzugehen, um die letzten 45 Jahre der Entwicklung wieder aufzuholen. Vor allem Gedike und Biester müßten ganz unfehlbar „in Spandau in der Karre gehen“, der Minister von Zedlitz sei der „größte Freidenker und ein Feind im Namen Jesu“, der die christlichen Religionen auszurotten und den Deismus und Naturalismus einzuführen trachte. Woellner verwies auf die Berufung des von Kaiser und Reich geächteten Dr. Bahrdt nach Halle und auf weitere Berufungen, aus denen unfehlbar von Zedlitz' Einstellung abgelesen werden könne.

Dann habe von Zedlitz noch den Gedike zum Oberkonsistorialrat und zum „Chef von allen Schulen“ gemacht. „Dieser lehret die jungen Leute öffentlich, Christus sei nichts weiter als ein ehrlicher Mann gewesen; sie möchten also nicht an ihn glauben und zum H. Abendmahl gehen, denn er selbst ginge auch nicht zum Abendmahl.“⁴¹ Zum Heidentum würde diese Erziehung führen. Der jetzige Präsident des Oberkonsistoriums, von

³⁸ Ebd. S. 74. Vgl. dazu die gegenteilige Selbstinterpretation in Anm. 31.

³⁹ Ebd. S. 75.

⁴⁰ Ebd. S. 77.

⁴¹ Ebd. S. 85.

der Hagen, suche sich ohnehin nur unter den Waisenmädchen die hübschesten aus und mißbrauche sie. Seine Kinder ließe er, weil er zugleich Direktor von Charité und Waisenhaus sei, dort entbinden und unterbringen. „Dies sind die schönen Folgen des Naturalismus und der Aufklärung.“⁴²

Im vierten Teil brachte Woellner nun die Vorschläge zur Abhilfe. Erstens müsse der König selbst mit seinem Beispiel vorangehen und die Kirchen besuchen. Jedermann würde den neuen „Ton“ verstehen, womit dann schon viel gewonnen sei. Dann müsse, zweitens, die Religion wieder in ihr altes Ansehen gebracht werden, z. B. durch ein Edikt zur Sonntagsheiligung. Drittens müsse das geistliche Departement einem „redlichen“ Minister anvertraut werden, um den guten Kräften Raum zu geben. Nur so könne den untergeordneten Predigern wieder der Mut zur Verteidigung ihres Glaubens verschafft werden. Durch eine Instruktion sei die Erneuerung zu befestigen. Alle Einrichtungen würden dem Lande den Glauben und dem Monarchen in der Todesstunde ein ruhiges Gefühl geben, da „viele Hunderttausende unsterblicher Seelen von seinen Untertanen“ ihm vorangegangen seien und von seiner Tätigkeit vor Gottes Richterstuhl berichtet hätten⁴³.

2. Das Religionsedikt

Es ist erstaunlich, daß Friedrich Wilhelm II. versuchte nach diesem Entwurf Woellners seine Herrschaft in geistlichen Dingen zu gestalten. Sein Privatleben wurde davon sorgsam getrennt und verborgen gehalten. Wenigstens das Volk sollte von diesem Sittengemälde verschont bleiben. Einer der von der Gegenaufklärung betroffenen Neologen und Rationalisten in Berlin⁴⁴, Johann Joachim Spalding, sah schon vor der eigent-

⁴² Ebd. S. 85 f.

⁴³ Ebd. S. 91

⁴⁴ Vgl. dazu: Valjavec, Geschichte, S. 161 ff. Die Neologen erstrebten ein undogmatisches Christentum, ohne Lehrsätze. Für sie standen die Tugendpflichten, der Glaube an Gott und die Unsterblichkeit im Vordergrund. *Neologen* wie der Hofprediger August Friedrich Sack (1703—1786), dessen Sohn Friedrich Samuel Gottfried Sack (1738—1817), der Propst Johann Joachim Spalding (1714—1804) und Wilhelm Abraham Teller (1734—1804) vertraten keine einheitliche Auffassung, doch ließen sie alle den Lehrsatz von der Erbsünde fallen, wodurch der Offenbarungsglaube verstümmelt wurde. F. S. G. Sack schrieb über seinen Vater: „Sack, nicht gewohnt, seine Meinungen zu verhehlen, äußerte seine Gedanken höchst freimüthig. Menschliche Autoritäten, symbolische Bücher, Konzilienbeschlüsse und kirchliche Verdammungsurtheile galten ihm wenig; denn die Kirchengeschichte hatte ihn gelehrt, was es damit auf sich habe, und daß das Gebiet der Wahrheit sich nicht von Menschen umzäunen lasse. Daher schreckte ihn auch kein Ketzernamen, und selbst freigeisterische Bücher las er mit dem aufrichtigen Sinne, Alles zu prüfen und das Gute zu behalten. Ein geschworener Feind alles intoleranten Sektengeistes, blieb er gleichwohl weit entfernt von jedem Indifferentismus; und der Eifer, womit er nach Wahrheit forschte, bewies, wie sehr es ihm am Herzen lag, sie zu finden.“ Zit. nach: Philippson, Geschichte, S. 42 f. Zu den *Rationalisten* sind zu rechnen: Johann Gottlieb Töllner (1724—1774), auch: Gotthilf Samuel Steinbart (1738—1800). Für diesen war das Christentum „eine ethisch vollkommene Glückseligkeitslehre. Die wohlthätige Wirkung des Christentums auf die menschliche Glückseligkeit sieht Steinbart

lichen Thronübernahme die Veränderungen in Berlin kommen. Die Aufklärer in Berlin wußten über die Mitgliedschaft Friedrich Wilhelms II. im Rosenkreuzerorden; auch ging der Thronfolger öffentlich zum Abendmahl. „Mehrere Jahre vorher“, so schreibt Spalding in seiner eigenen Lebensbeschreibung, „war die Erwartung entstanden, und beynahe allgemein geworden, daß unter der bevorstehenden neuen Regierung das bisherige muthwillige Verfahren in Absicht auf religiöse Gegenstände weniger Begünstigung und mehr Einschränkung, jedoch, wie man hoffte, ohne Beeinträchtigung der vernunftmäßigen Untersuchungsfreyheit und der eigentlich protestantischen Gewissensrechte, finden würde. Diese letztere Hoffnung indessen ward schon bey der mehr sich nähernden Regierungsveränderung durch manche Anzeigen und Umstände nun etwas geschwächt, und fiel noch stärker nach der Thronbesteigung“⁴⁵.

Der neue Kurs wurde in der Audienz deutlich, die der Monarch den vier Inspektoren der Berliner Kirchen am 28. August 1786 gab. Auf die Ansprache Spaldings erwiderte Friedrich Wilhelm II., „daß er alles Ernstes für die Aufrechterhaltung der christlichen Religion sorgen würde, und zu diesem Ende auch den Consistorien die strengste Wahl guter Prediger und die genaueste Aufsicht über dieselben haben wolle“⁴⁶. Und wiederum einige Zeit später sei das wahrscheinlich geworden, was schon geahnt worden sei, „nämlich daß der verheißene Eifer für die Beibehaltung und emsige Treibung der theoretischen und symbolischen Unterscheidungslehren und der sogenannten orthodoxen Dogmatik bestehen würde“⁴⁷. Schließlich sei es Ziel des Rosenkreuzerordens gewesen, „das Stimmrecht der Vernunft von der Beurtheilung der Religionserkenntnisse möglichst auszuschließen und die letzteren in die dicksten Finsternisse des Scholasticismus und Mysticismus, ohne alle unmittelbare und merckliche Anwendung auf wahre christliche Moralität, zurückzuführen“⁴⁸.

Im Religionsedikt vom 9. Juli 1788, das einen Tag nach der Einführung des Ministers in sein Amt im Oberkonsistorium erlassen wurde, war die erste Station des neuen Kurses geistlicher Politik erreicht. Ganz im Sinne der Woellnerschen Vorschläge von 1785 setzte der König nunmehr fest, in welcher Weise in Preußen richtig geglaubt werden mußte. In der Kernstelle des Edikts, im § 7, wurde kritisiert, „daß manche Geistliche der

in der Bekämpfung des Aberglaubens, im Vortrag einer ‚jedermann faßlichen, vortrefflichen und vollständigen Moral‘, in der Bekräftigung natürlicher Sittlichkeit, in der ‚Verstärkung aller natürlichen Beweggründe der Tugend‘, in der Eröffnung ‚erfreulichster Aussichten in einem unbegrenzten immer fortgehenden Wachstum der Vollkommenheiten‘ und schließlich in der historischen Einkleidung der allgemeinsten Vernunft- und Religionswahrheiten.“ G. S. Steinbart, *System der reinen Philosophie oder Glückseligkeitslehre des Christentums*. 3. Aufl. Züllichau 1786, S. 91 ff., hier zit. nach: Valjavec, *Geschichte*, S. 164.

⁴⁵ Georg Ludwig Spalding (Bearb.), *Johann Joachim Spaldings Lebensbeschreibung von ihm selbst aufgesetzt*. Halle 1804, S. 110.

⁴⁶ Ebd. S. 110 f. Vgl. hierzu die bereits erwähnte KO über die Ziele der Lehrerseminare im Abschnitt über die Aufgaben der Volkerziehung.

⁴⁷ Ebd. S. 111.

⁴⁸ Ebd.

protestantischen Kirche sich ganz zügellose Freiheiten, in Absicht des Lehrbegriffs ihrer Confeßion, erlauben; verschiedene wesentliche Stücke und Grundwahrheiten der protestantischen Kirche und der Christlichen Religion überhaupt wegläugnen, und in ihrer Lehrart einen Modethon annehmen, der dem Geiste des wahren Christenthums völlig zuwider ist, und die Grundsäulen des Glaubens der Christen am Ende wankend machen würde“⁴⁹. Das Edikt fuhr dann fort: „Man entblödet sich nicht, die elenden, längst widerlegten Irrthümer der Socianer, Deisten, Naturalisten und anderer Secten mehr wiederum aufzuwärmen, und solche mit vieler Dreistigkeit und Unverschämtheit durch den äußerst gemißbrauchten Namen: *Aufklärung* unter das Volk auszubreiten; das Ansehen der Bibel, als des geoffenbarten Wortes Gottes, immer mehr herabzuwürdigen, und diese göttliche Urkunde der Wohlfahrt des Menschengeschlechts zu verfälschen, zu verdrehen oder gar wegzuwerfen.“⁵⁰

Diesem Unwesen wollte das Edikt begegnen. Der Glaube sollte wieder in seiner alten Verbindlichkeit gelehrt werden, „damit die arme Volksmenge nicht den Vorspiegelungen der Modellehrer preis gegeben, und dadurch Millionen Unserer guten Unterthanen die Ruhe ihres Lebens und ihr Trost auf dem Sterbebette nicht geraubet und sie also unglücklich gemacht werden“⁵¹. Die Kirchenbehörden sollten für die Einhaltung der offiziellen Lehre sorgen und nur wissenschaftliche Kritik, etwa in dem Sinne, wie Kant es empfohlen hatte, zulassen. Eher sollte ein Prediger sein Amt niederlegen, als Verwirrung in den Glaubensgrundsätzen verursachen; tat er dieses nicht freiwillig, so sollte sein Amt kassiert werden. Und was für die Prediger galt, wurde auch für die Schullehrer Pflicht: „die einmal in der Kirche angenommenen Grundwahrheiten des Christenthums“ nach der allgemeinen „Richtschnur, Norma und Regel“ zu lehren⁵².

Das Edikt befahl weiterhin die erneute Heiligung der Sonn- und Festtage⁵³ und unterstellte den geistlichen Stand und die Lehrer dem Schutz des Monarchen. Deshalb enthielt es auch die Bestätigung des Privilegs der Kantonsfreiheit für ihre Söhne⁵⁴. Eine weitere wichtige Bestimmung desedikts war die Anerkennung der Hauptreligionen und die Ablehnung von „der christlichen Religion und dem Staate schädlichen Conven-

⁴⁹ Abdruck des Edikts in: Jahrbücher des Preußischen Volks-Schul-Wesens. Bd. 2 (1825) S. 87 ff.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd. Der Inhalt des RE entsprach in etwa dem, was Woellner in seiner „Abhandlung über Religion“ im § 26 dem Minister des geistlichen Departements als Instruktion an die Hand geben wollte. Vgl. Schwartz, Kulturkampf, S. 89.

⁵² Ebd. § 8.

⁵³ Dieses ganz im Sinne der alten Kirchenordnungen. Es wurde auch auf die Edikte des 17. und 18. Jahrhunderts hingewiesen. In Berlin und Leipzig waren zu dieser Zeit die Kirchen am Sonntag fast leer. Vgl. Valjavec, Geschichte, S. 171.

⁵⁴ Edikt § 13.

ticula“⁵⁵, wodurch ganz im Sinne des Woellnerschen Toleranzbegriffs der Konfessionspluralismus, aber nicht der Weltanschauungspluralismus erlaubt wurde. Damit fielen die Sekten aus der bürgerlichen Gesellschaft heraus, ihre Kinder mußten später — bis auf eine Sonderregelung für die Juden — die allgemeinen öffentlichen Schulen besuchen, wodurch der Staat sich selber des Vorwurfs der Proselytenmacherei schuldig machte und zugleich die Frage der religiösen Erziehung der Kinder aufgeworfen wurde.

Im Anschluß an das Religionsedikt und an das ihm folgende Zensuredikt kam es rasch zu weiteren religionserhaltenden Maßnahmen. Gegen den Widerstand des Oberkonsistoriums wurde von Woellner ein einheitlicher Landeskatechismus durchgesetzt⁵⁶ und dem Volk oktroyiert. Der Hofprediger Sack, der Lehrer des Kronprinzen, des späteren Friedrich Wilhelm III., und zugleich wohl das angesehenste Mitglied des reformierten Kirchendirektoriums, ging in die Opposition und meinte in einem Promemoria an den Departementsminister Freiherrn von Dörnberg, daß das Religionsedikt nur Zwang, Heuchelei, Neid und Unruhe, Mißtrauen und Argwohn wecke. „Menschen ohne Gewissen ergreifen in solchen Umständen sehr bald ihre Parthey; sie hängen den Mantel nach dem Winde, und lügen ohne Scheu eine Ueberzeugung, die sie nicht im Hertzen haben; sie sprechen nicht, wie sie denken, sondern wie es ihrem zeitlichen Glücke vorteilhaft ist, und wie man will, daß sie sprechen sollen.“⁵⁷ Ermunterte Sack in seiner Huldigungspredigt Friedrich Wilhelm II. ganz im Sinne einer aufgeklärten Einstellung zur Welt noch zu Reformen⁵⁸, so stand die

⁵⁵ Edikt § 2. Die Sekten erschienen der Verwaltung vielfach als Vereinigung, sich der bürgerlichen Pflichten zu entledigen. Einen Einblick in diese Problematik geben die Aktenstücke in: *Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens*. Bd. 1 (1800) S. 165 ff., 300 ff., 325 ff., mit Berichten über die Quäkergemeinde in Minden und eine pietistische Sekte in der Uckermark.

⁵⁶ Einzelheiten darüber bei: Schwartz, *Kulturkampf*, S. 151 ff., 227 ff. Aktenstücke bei: Sack, *Geschichte*, S. 412 ff. Hier entschied Friedrich Wilhelm II. schon am 30. Jan. 1790, daß die Reformierten am Heidelberger Katechismus festhalten sollten, „denn ich will von dem Wind der sogenannten Aufklärer nichts wissen“. (Ebd. S. 427.)

⁵⁷ Karl Heinrich Sack (Bearb.), *Urkundliche Verhandlungen betreffend die Einführung des preussischen Religionsedikts vom Jahre 1788*. In: *Zeitschrift für die historische Theologie*. Bd. 29 (1859) S. 3 ff., hier S. 14. Das Zitat geht weiter mit den Worten: „Die aber Gott fürchten, müssen einen harten Kampf ausstehen, und wissen nicht, wie sie Gehorsam gegen die Obrigkeit, mit dem Gehorsam gegen ihr Gewissen, und das was sie ihres Amtes schuldig sind, mit der Pflicht der Sorge für die Ihrigen vereinigen können und dürfen.“

⁵⁸ Sack beschrieb die Aufgaben des Monarchen wie folgt: „Sicherheit von außen, und Ordnung und Ruhe von innen; weise Gesetze; gerechte Richterstühle; aufgeklärte rechtschaffene Lehrer in Kirchen und Schulen; Aufmunterung zu Künsten und Wissenschaften; Gelegenheiten und Mittel, sich in ehrlicher Betriebsamkeit zu ernähren; ungestörten Genuß der Gewissensfreiheit ... das alles verlangt das Volk zu seiner Wohlfahrt.“ Friedrich Samuel Gottfried Sack, *Amtsreden bei verschiedenen wichtigen Anlässen*. Berlin 1804. S. 3 ff., 21 ff. Er bezeichnete seine Reden ausdrücklich als „ein Wort zu seiner Zeit“ (S. VII).

Huldigungspredigt für Friedrich Wilhelm III. in weiser Anspielung unter dem Spruch Salomos: „Durch Gerechtigkeit wird der Thron bestätigt.“⁵⁹

Ein Mann wie Spalding trat aus Protest gegen das Edikt zurück und meinte: „ich wollte mich nicht gern der Gefahr aussetzen, noch in meinem Alter vor ein schikanirendes Inquisitionsgericht gezogen zu werden“⁶⁰, doch kam es zu keiner Untersuchung wegen Heterodoxie in Berlin. Auch wurden die Oberkonsistorialräte zwar durch ein Schreiben des Monarchen bedroht, doch hielt dies sie nicht von einem hinhaltenden Widerstand ab. Ihre widerstreitenden Ansichten bezogen sich, wie die Akten ausweisen⁶¹, mehr auf einzelne Punkte des Edikts als auf die Grundintention⁶². Denn auch sie hielten es für notwendig, etwas gegen den Spottgeist zu unternehmen, um „mehr heilsame Ehrerbietung gegen das Christenthum“ zu verbreiten⁶³. Woellner wollte keineswegs die sogenannten symbolischen Bücher, um die der eigentliche Streit ging, vor die Bibel gesetzt wissen, sondern sie nur wieder in die Lehre einführen⁶⁴.

Der Großkanzler von Carmer versuchte das Religionsedikt zu einem bloß kirchenpolizeilichen Edikt zu machen⁶⁵, der Departementsminister von Dörnberg wollte die Konsistorialräte schützen⁶⁶, kam aber nicht gegen die Mehrheit der Ministerialkommission an. Diese entschied, daß das Edikt zu Recht auf die Symbole der einzelnen Religionen hinwies und daß sich die Prediger und Lehrer danach zu richten hätten. Dieses sei auch das Recht des Königs als Oberaufseher über alle im Lande angenommenen Korporationen. Auch der Staat habe an der Ordnung ein Interesse, damit „die Gemüther des Volks [nicht] irre gemacht, allgemeiner Zweifel und Ungewißheit über das, was Religions-Wahrheit sey, oder nicht, unter demselben verbreitet, dadurch aber die schädlichsten Folgen der Moralität hervorgebracht werden müßten. Denn es ist bekannt genug, daß wenn einmal Gleichgültigkeit oder gar Zweifel in Religions-Materien sich der Gemüther des Volks bemächtigen, es nicht möglich sey, denenselben gewisse Grenzen zu setzen, und zu verhüten, daß sie nicht auch auf solche Lehren übergehen, deren wichtiger und wesentlicher Einfluß auf die Ordnung,

⁵⁹ Ebd. S. 21.

⁶⁰ Spalding, Lebensbeschreibung, S. 114. Sein Amt wurde von Zöllner übernommen. Einen Einblick in den Widerstand Spaldings ergeben die Akten in: Sack, Urkundliche Verhandlungen.

⁶¹ Vgl. Sack, Urkundliche Verhandlungen.

⁶² Vgl. das Schreiben von Spalding, Büsching, Teller, Dieterich und Sack vom 1. Okt. 1788 an die Minister der Ministerialkommission. Ebd. S. 29 ff., vor allem S. 31, 32. Die Interpretation von Schwartz, Kulturkampf, S. 96 ff., 108 ff. ist hier zu unkritisch gegen Woellner eingestellt.

⁶³ Ebd. S. 32.

⁶⁴ Vgl. das Votum vom 19. Okt. 1788. In: ebd. S. 34 f.

⁶⁵ Votum vom 20. Nov. 1788. In: ebd. S. 36.

⁶⁶ Votum vom 21. Okt. 1788. In: ebd. S. 35. Woellner mußte sich einer mildereren Antwort fügen, wollte den „hochweisen Herren dafür in einem besonderen Reskript [eines] auf die Finger geben“. Ebd. S. 36. Durch KO vom 4. März 1789 wurde Woellner dann in die alleinige Verantwortung beim OKons und OSK gestellt und sollte sich niemals mit dem Hinweis auf die Meinung der Kollegien entschuldigen dürfen. Schwartz, Kulturkampf, S. 95 f.

Ruhe und Sicherheit der bürgerlichen Gesellschaft in der Vorstellung der Oberkonsistorial-Räthe selbst anerkannt wird“⁶⁷.

Staat und christliche Religion waren unzertrennbar miteinander verbunden. Die symbolischen Bücher dazu zu benutzen, den Einfluß des Staates auf die Religiosität des Volkes zu vermindern, erschien deshalb den Ministern völlig unangebracht, zumal auch nur willkürliche Abweichungen getadelt werden sollten. Das Edikt schließe redliches Forschen nicht aus, und die Angst, daß irgendeinem Geistlichen seine, auch irrigen Meinungen zum Vorwurf gemacht würden, sei unbegründet, solange er nur den Grundwahrheiten seiner Kirche treu bleibe. Wie könne auch ein Geistlicher es mit seinem Gewissen vereinbaren, seine Ansichten zu denen der Gemeinde zu machen. Es ginge nur um die „gute Ordnung in den verschiedenen Kirchen-Systemen“ und die Festlegung der von Geistlichen übernommenen Pflichten⁶⁸.

Während im Justizdepartement die Ansichten über das Religionsedikt zwar geteilt waren, aber doch niemand bestritt, daß Staat und Kirche aufeinander angewiesen waren, erfuhr das Edikt in der öffentlichen Diskussion eine Unmenge zumeist ablehnender Kritik⁶⁹. Auf dieser entwickelte sich dann die öffentliche Einschätzung und nicht zuletzt auch die Ansicht der Historiker. Sicherlich war das Edikt ungeschickt, weil es an die Existenz der Geistlichen rührte, die selbst nicht wußten, was nun die offizielle Lehre sein sollte. Dann darf nicht übersehen werden, daß sich das Edikt gegen die reinen Rationalisten wandte, die ihrerseits wiederum auf Unterstützung in den Reihen der Bürokraten rechnen konnten. So wurde die Einführung des Landeskatechismus gerade von den Unterbehörden sabotiert. Diese waren es auch, die der im Mai 1791 eingerichteten „Immediat-Examinations-Kommission“ für Prediger⁷⁰ die Schärfe nahmen und sie zu einer allgemeinen Tauglichkeitsprüfung für das Predigeramt umgestalteten.

Es ist bislang nur ein Fall bekannt, in dem die Entlassung eines Predigers durch königlichen Befehl erreicht wurde: dem des Predigers Schulz

⁶⁷ Resolution der Ministerialkommission an die Oberkonsistorialräte vom 24. Nov. 1788. In: ebd. S. 40. Es wurde auch ausdrücklich darauf verwiesen, daß nirgendwo dem Edikt die Absicht entnommen werden könnte, das Gewissen bindende Vorschriften zu erlassen, nur willkürliche Abweichungen von der Lehre sollten darunter fallen. Auch der Nachfolger von Woellners, von Massow, schloß sich dieser Interpretation bei seinem Amtsantritt 1798 an. Vgl. Schwartz, Kulturkampf, S. 101 f., Anm.

⁶⁸ Ebd. S. 43.

⁶⁹ Vgl. dazu: Schwartz, Kulturkampf, S. 118 ff. Hier werden auch einige Gegenchriften behandelt. Das wichtigste Gegenwerk war: Villaume, *Freimüthige Betrachtungen*. Eine Verteidigungsschrift war J. S. Semler, *Verteidigung des königlichen Edikts wider die freimüthigen Betrachtungen eines Ungenannten von 1788*. Im satirischen Stil: [Bahrde], *Das Religionsedikt. Ein Lustspiel in fünf Aufzügen*. [Wien] 1789. Eine differenzierte Analyse bei: August Wilhelm Rehberg, *Fernere Untersuchung über allgemeine Toleranz und Freiheit in Glaubenssachen*. In: BM, Bd. 13 (1789) S. 279 ff.

⁷⁰ Einzelheiten darüber bei: Schwartz, Kulturkampf, S. 172 ff. Aktenstücke bei: Sack, *Geschichte*, S. 428 ff.

von Gielsdorf, dem selbst das Oberkonsistorium zugestehen mußte, daß er nur ein eigentlich christlicher und kein protestantisch-lutherischer Prediger war⁷¹. So traf der Bannstrahl hier eine harmlose „Biederseele“⁷², und selbst Woellner ahnte die Blamage, als er dem König schrieb: „ich für meine Person würde ganz sanfte verfahren, damit man nicht über Intoleranz schreie“⁷³. Welch Wunder, daß sich die Berlinische Monatsschrift in einer „Predigt über Esel“ über diesen Fall ausließ. Da werden absonderliche Predigtstellen zitiert, und zwischendurch finden sich Sätze wie: „Es ist unschicklich, wider die Regierung und den ersten Minister zu schreien, zu einer Zeit, da wir selbst zu tadeln sind“, und zum Schluß: „Daß kaum ein Mensch sei, der sich den Charakter eines Propheten anmaßt, welcher nicht auch überflüssige Esel unter dem Volke finden wird, ihm zu seinem Endzwecke zu dienen. Zwar sind Bileam und sein Esel [er galt als Erzvater aller Verführer und Irrlehrer] seit vielen hundert Jahren todt; aber ihre Nachkommenschaft ist sehr zahlreich.“⁷⁴

Die einzigen bekannten Folgen derartiger Kritik an dem Woellnerschen Regiment waren, daß den Berliner Aufklärern wie Svarez und Biester die Wahl in die Akademie der Wissenschaften nicht bestätigt wurde⁷⁵. Gedike legte schon bald sein Herausgeberamt der Berlinischen Monatsschrift nieder. Teller ließ sich von den Prüfungspflichten entbinden. Am 3. Februar 1793 erging dann die Instruktion für die geistlichen Examinations-Kommissionen in den Provinzen⁷⁶. Hier findet sich wieder die Aufgabe, bei den Kandidaten von Pfarr- und Schulamt nachzuprüfen, ob „er auch nicht von den schädlichen Irrthümern der itzigen Neologen und sogenannten Aufklärern angesteckt sey“. Ohne das schriftliche Zeug-

⁷¹ Vgl. Lenz, Geschichte, Bd. 1 S. 14.

⁷² Vgl. die Dichtung: An Herrn Prediger Schulz in Döberitz, von F. W. A. Schmidt. In: BM, Bd. 19 (1792) S. 203 f. Hier wird das „typische“ Bild eines neologischen Pfarrers gezeichnet, der dem RE unterlag. Nach dem Hinweis auf das gemeinsame Studium in Halle bei Wasser und „magerer Krume“ heißt es dann ironisch:

O wie scheinen Sonn und Mond so heiter
Auf dein Schindeldach; wie weise schleicht
Dir das Leben hin, ob auch vielleicht
Deiner Biederseele Ruf nicht weiter
Als zwei Meilen in der Runde reicht ...

Vgl. auch: Wichtige bisher noch ungedruckte: Acten-Stücke aus dem Religions-Proceß des Predigers Schulz zu Gielsdorf. [Halle] 1794.

⁷³ Lenz, Geschichte, Bd. 1 S. 15.

⁷⁴ Eine Predigt über Esel. In: BM, Bd. 20 (1792) S. 79 ff.

⁷⁵ Svarez wurde unter Friedrich Wilhelm III. rehabilitiert und erhielt die Bestätigung durch KO vom 19. April 1798. Lenz, Geschichte, Bd. 1 S. 15, 26.

⁷⁶ Abdruck bei: Walter Göbbel (Bearb.), Die evangelisch-lutherische Kirche in der Grafschaft Mark. Verfassung, Rechtsprechung und Lehre. Kirchenrechtliche Quellen von 1710 bis 1800. (Beihefte zum Jahrbuch des Vereins für Westfälische Kirchengeschichte, H. 5/6) 2 Bde. Bethel 1961, Bd. 2 S. 650 f., Anm.

nis über diese Prüfung sollten kein Prediger und kein Schullehrer mehr angestellt werden⁷⁷.

Selbstverständlich war hierbei das Religionsedikt die Basis. Auch sollten die Examinatoren über die bereits angestellten Prediger und Schullehrer wachen. Durch die Teilung der Prüfung in diejenige pro Candidatura und die pro ministerio wurde eine doppelte Sicherung vorgesehen und das Recht zur Predigt und zur Anstellung in der Schule von dem Recht zur Bewerbung um eine Pfarre unterschieden. Die Zwischenzeit, die vielfach Jahre betragen konnte, sollte der Kandidat zur Weiterbildung benutzen. Den Prüfern selbst winkte eine baldige Beförderung⁷⁸. Schon im März 1794 mußte die „Immediat-Examinations-Kommission“ dem König vom Erfolg des Widerstandes im Lande berichten, denn keiner von den geprüften Kandidaten war in ein Inspektorat gekommen; alle seien sie wie bisher mit Feldpredigern besetzt worden⁷⁹. Die Professoren würden noch in alter Weise lehren, die Zensur sei nicht wirksam genug, auf den Schulen habe sich noch nichts geändert, und der Landeskatechismus sei kaum irgendwo eingeführt; überall würden noch die alten Verdrehungen der Heiligen Schrift vorgetragen⁸⁰.

Als Woellner den Bericht weiterleitete, bemerkte er, daß es trotz allem besser sei, „lieber langsam und sicher zu gehen und mit Gelindigkeit zu verfahren als nach dem Urteil des cholerischen [Oberkonsistorialrats] Hermes mit dem Schwerte dreinzuschlagen . . .“⁸¹. Es sei Gottes Ratschluß, den Weg zu bestimmen. Woellner wurde daraufhin von dem Amt des Oberhofbauintendanten entbunden, um sich noch mehr „der Sache Gottes zu widmen“; der König selbst geriet langsam in Zorn. Man vermutete eine Kabale des frommen Hermes⁸², der an die Stelle von Woellner zu

⁷⁷ Instruktion § 1. Ebd. Da die Prüfung in der Hand der einzelnen Provinzialkonsistorien lag, konnten diese auch die Inhalte und die Art weitgehend bestimmen, so daß es keineswegs zu einer rigorosen Prüfung kam. Da die Fragen des schematis examinis vorher bekannt waren, konnten sich die Kandidaten auf die Prüfung einstellen. Aus den Berichten an die Immediat-Examinations-Kommission in Berlin konnte diese auch nur einen Überblick über die Kirchenzustände und die im einzelnen abgehaltenen Prüfungen gewinnen. Daß es viele „schwierige“ Fälle gegeben hat, ist kaum denkbar.

⁷⁸ Instruktion § 10. Ebd. Es darf dabei nicht übersehen werden, daß diesen Beförderungen Wahlen vorangingen, sich also niemand besonders hervortun konnte.

⁷⁹ Schwartz, Kulturkampf, S. 258. Vgl. auch Anm. 77.

⁸⁰ Die Kommission berichtete, daß die Zensur nicht streng genug durchgeführt werde, die Schulen in Verfall seien. Alles in allem hatte das RE nach sechs Jahren noch nichts bewirkt, denn die Prediger waren ohnehin dieselben geblieben und vertraten wohl weiter den Rationalismus halleischer Schule.

⁸¹ Schwartz, Kulturkampf, S. 259. Woellner scheint ohnehin nicht der radikalste Reformator gewesen zu sein, doch hatte er allein die Verantwortung für das Gelingen übernommen. Vgl. Anm. 66.

⁸² Hermes war der Schwiegervater des Kaufmanns Oswald in Breslau, in dessen Geisterseherei auch der König gezogen wurde. Beide waren wie Hillmer Mitglieder des Rosenkreuzerordens. Im August 1790 führten Hermes und Oswald den König in Breslau zu einer Somnambule. Hermes und Hillmer wurden bald darauf in das OKons berufen. Einzelheiten: ebd. S. 174 ff.

treten wünschte. Eine verschärfte Instruktion für die Immediat-Examinations-Kommission war die Folge⁸³. Durch sie wurden die drei Oberkonsistorialräte Hermes, Hillmer und Hecker zu Mitgliedern des Oberschulkollegiums ernannt, ein alljährlicher Bericht über das Religions-, Schul- und Universitätswesen wurde angeordnet.

Wie Schwartz berichtet, war nunmehr die Phase des eigentlichen Kampfes eröffnet. Da das Oberschulkollegium die Aufsicht auch über die Universitäten führte, konnte die Prüfungskommission nunmehr direkt auf den eigentlichen Herd von Neologie und Rationalismus einwirken, um das „Unwesen“ absolut zu steuern, wie der König anordnete⁸⁴. Dazu kamen die Streiter für den rechten Glauben nunmehr wöchentlich zusammen. Eine Vielzahl von Verordnungen und Edikten war die Folge.

Durch die Kabinettsorder vom 12. April 1794 wurden die Oberkonsistorialräte Teller, Zöllner und Gedike von allen Kassationssachen gegen Prediger ausgeschlossen⁸⁵. Am 12. April erhielt der Großkanzler des Justizdepartements die Aufforderung, die Konsistorialfiskale zum strengsten Verfahren gegen diejenigen aufzurufen, die gegen das Religionsedikt verstießen⁸⁶. Am 18. April wurde die Allgemeine Deutsche Bibliothek verboten, wodurch Nicolai als Herausgeber und Verleger schwer geschädigt wurde⁸⁷. Am 21. April wurde die Zensur erneut verschärft, so daß das Generaldirektorium bereits den Ruin des Buchhandels voraussah⁸⁸. Am 1. April 1795 wurde das Verbot gegen die Allgemeine Deutsche Bibliothek wieder aufgehoben, weil sich im Staatsrat inzwischen mehr und mehr Widerstand gegen die Woellnerschen Versuche zeigte⁸⁹. Schließlich erhielten die amtierenden Prediger am 9. April 1794 eine Richtschnur für ihre Tätigkeit. Jeder Kandidat mußte ein Revers unterschreiben, daß er sich daran halten wollte⁹⁰. Die Besetzung der Feldpredigerstellen wurde ebenfalls der Kommission untergeordnet⁹¹.

Auch auf die Schulen bezog sich die Tätigkeit der Kommission. Anfang Mai 1794 wurde allen Professoren und Lehrern auf sämtlichen Schulen bei der Neuanstellung ein Revers vorgelegt, in dem sie sich zur Einhaltung

⁸³ Friedrich Wilhelm II. enthub aus Zorn über den mangelnden Erfolg Woellner des Amtes eines Oberhofbauintendanten. Er kam sich belogen vor. Die Instruktion beruhte dann auf einer ohne Wissen Woellners gemachten Eingabe der Immediat-Examinations-Kommission. Einzelheiten bei: Schwartz, Kulturkampf, S. 259 ff.

⁸⁴ Ebd. S. 263.

⁸⁵ Ebd. S. 270 f. Zöllner nur unter Bedauern des Königs, weil er ihm die kirchenrechtlichen Wege zur Heirat zur linken Hand geebnet hatte. Das Gerücht von der möglichen Entlassung Zöllners brachte erstmalig auch das Volk auf die Beine. Ebd. S. 271 f.

⁸⁶ Ebd. S. 272, Anm.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Ebd. S. 273 ff.

⁸⁹ Ebd. S. 275 f. Es muß darauf hingewiesen werden, daß die Tätigkeit der Reformatoren aus der Perspektive des GenDir ein Randfeld staatlicher Betätigung war.

⁹⁰ Ebd. S. 276 f. Die Kommission verschaffte sich zu diesem Zeitpunkt auch das Recht der Prüfung und Ordination der Geistlichen von Berlin.

⁹¹ Ebd. S. 279 ff. Der damalige Feldprobst Kletschke muß der Zedlitzschen Richtung zugerechnet werden. Er arbeitete auch an der Entwicklung der Industrieschulen und war Mitarbeiter der „Allgemeinen Revision“.

der Vorschriften verpflichten sollten⁹². Durch die Deklaration vom 20. November wurden hierzu weitere Einzelheiten erlassen. 1794 gab es dann die „Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen zu zweckmäßiger Besorgung des Unterrichts der ihnen anvertrauten Jugend“⁹³. Unter Hinweis auf das Generallandschulreglement wurde den Lehrern empfohlen, den Schülern ein Vorbild zu sein, sich um die rechte Erkenntnis von Gott in der Nachfolge Christi zu kümmern „und sein Amt vor Gott in der Nachfolge Christi zu führen“⁹⁴. Die Vorgesetzten wurden angewiesen, eine strenge Kontrolle zu führen, um untaugliche Subjekte aus dem Amt zu entfernen. Jegliches weltliche Geschäft wie eine Wirtschaft halten, Bier und Wein verkaufen, selber Schenken besuchen, wurde ihnen untersagt. Das Gebet sollte wieder eine besondere Rolle im Unterricht spielen. Alle Paragraphen dieses Reglements wurden von A. J. Hecker verfaßt⁹⁵.

Mit allen restaurativen Tendenzen bezweckte dieses Reglement die Rückkehr zur alten Kirchengemeindeschule, denn der von Zedlitz vorgesehene Unterricht in der Naturgeschichte, Geographie usw. wurde als überflüssig angesehen. Auch wenn der Rechenunterricht beibehalten wurde, wurde doch auf die Verbreitung allgemeiner Kenntnisse weniger Wert gelegt. Es stand wieder der Religionsunterricht im Vordergrund, wodurch sich für die meisten Schulen, in denen sich nicht einmal die von Zedlitz beschriebenen Unterrichtsinhalte durchgesetzt hatten, am Trotz der Institution nichts änderte. Die meisten Lehrer an diesen Schulen werden von den theoretischen Debatten der Zeit ohnehin nichts gehört haben.

Die im Gegensatz zu den „Vorschlägen“ des Vorgängers betriebene Schulpolitik führte auch im höheren Schulwesen zu einer Vielzahl von Kontrollen. Seit der Einführung der Mitglieder der Immediat-Prüfungskommission in das Oberschulkollegium gab es keinerlei Fortschritt mehr. Doch schon vorher war die Tätigkeit dieses Kollegiums mehr oder weniger zum Stillstand gekommen, wenn vom Abiturreglement einmal abgesehen wird. Standen im ersten Haushalt noch 500 Tlr. für Visitationen zur Verfügung, so fehlten diese schon im Jahre 1788⁹⁶. Meierotto legte deswegen die Visitationen so, daß er sie im Anschluß an seinen Urlaub durchführen konnte. Doch war auf diese Weise dem miserablen Schulzustand — vor allem dem der Schulen im Osten — nicht abzuhelfen.

⁹² Ebd. S. 284. Es ist jedoch fraglich, ob dieser Revers auf dem Lande auch gefordert wurde, wie überhaupt aus der Produktion von Erlassen noch nicht auf deren Wirksamkeit geschlossen werden kann. (Zu den vorher genannten Edikten vgl. auch: Bassewitz, Kurmark, S. 348 ff.).

⁹³ Ebd. S. 286. (Gedruckt: Berlin 1794/95) Vorher hatte sich das OSK in einer Reihe von VO um die Besetzung der Lehrerstellen gekümmert. Das Zirkular vom 30. Sept. 1788 ordnete die Besetzung und Berufung der Stellen durch das OSK an, was in der Praxis jedoch nicht durchgeführt wurde. [Abdruck der VO vom 16. Dez. 1794 auch bei Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 78 ff.]

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Sein Onkel hatte das GLSchR verfaßt.

⁹⁶ Schwartz, Kulturkampf, S. 303.

Im Jahre 1793 kam es zur Visitation des Religionsunterrichts in den höheren Schulen, zunächst in Berlin⁹⁷. Es kam, wie es erwartet werden mußte: die Visitatoren fanden die Neologen in großer Menge. „Das Ergebnis der Visitation der Berliner Schulen war sofort klar: wahres Christentum war nur in den niederen Schulen zu finden; die Gymnasien waren Brutstätten des Heidentums.“⁹⁸ Der Bericht an den König fiel entsprechend aus und führte zur Verwarnung der Aufseher und Leiter der Anstalten, unter denen sich die aufklärerischen Konsistorialräte Teller, Zöllner, Gedike und Hecker befanden⁹⁹. Am 30. April 1794 gab es für die Prüfer Hermes und Hillmer den Befehl, sich der Schulen im Lande anzunehmen, um sie in ihrem Religionsunterricht zu überprüfen. Die Reise ging über Potsdam, Brandenburg, Magdeburg und Halle nach Halberstadt. Hierbei bestätigte sich der Verdacht. Viele Schulen erwiesen sich samt ihrer Lehrer als völlig untauglich¹⁰⁰. Auch Resewitz verfiel einem Verdikt. Seine Schule wurde „in Absicht des Religionsunterrichtes in schlechterem Zustande als irgendeine andere Schule gefunden“¹⁰¹.

In ihrem Abschlußbericht notierten die Visitatoren, daß den meisten Lehrern gründliche Kenntnisse von Bibel und wesentlichen Schriften fehlten. Außerdem werde die Lehre fast völlig neologisch und allermeistens völlig unbiblisch vorgetragen. Die Schüler der mittleren und niederen Klassen der höheren Schulen würden das aus den Trivialschulen Behaltene vortragen. Nur wenige Lehrer könnten deswegen gelobt werden. Bemerkenswert ist noch, daß gegen Resewitz unmittelbar im Anschluß an die Visitation ein Verfahren eingeleitet wurde, um den Grund für den Verfall der einstmals so blühenden Anstalt aufzuspüren¹⁰². Ihm wurde die Leitung der Anstalt genommen, weil die Schüler in keiner Weise zur Religion geführt wurden und auch die ökonomischen Verhältnisse des Klosters in Unordnung geraten waren.

3. Der Angriff auf die Universitäten

Wenn auch die Schulen erstmalig ernsthaft in den staatlichen Griff genommen wurden, so scheiterte der erste Anlauf bei den Universitäten völlig. 1791 verordnete Woellner der theologischen Fakultät in Halle, ein Lehrbuch über die Dogmatik der lutherischen Kirche für sämtliche Universitäten in Preußen zu veröffentlichen, um die Orthodoxie auch an den Universitäten zu stärken¹⁰³, doch der Senior der Fakultät, J.A. Noesselt, bat immer wieder um Verlängerung der Frist. Als zur selben

⁹⁷ Bericht darüber: ebd. S. 305 ff.

⁹⁸ Ebd. S. 313.

⁹⁹ Ebd. S. 314.

¹⁰⁰ Kurzberichte der einzelnen Visitationen in: ebd. S. 316 ff.

¹⁰¹ Aus dem Bericht der Visitatoren. Ebd. S. 321.

¹⁰² Einzelheiten darüber: ebd. S. 327 ff.

¹⁰³ Schwartz, Kulturkampf, S. 363. Vgl. zu dem folgenden auch: Bornhak, Geschichte, S. 153 ff.

Zeit ein Buch von A.H.Niemeyer von der Immediat-Examinations-Kommission beanstandet wurde, bat er schließlich um die Dispensation von dem Auftrag, was hieß, daß er sich mehr oder weniger weigerte, im Sinne Woellners zu agieren¹⁰⁴. Schließlich mußten die geistlichen Zensoren ein Buch eines Leipziger Professors empfehlen und machten dieses durch die Order vom 12. Dezember 1792 zur Pflichtlektüre¹⁰⁵. Gegen Niemeyer wurden aufgrund denunziatorischer Berichte eines Kollegen auf dem Papier immer schärfere Maßregeln ergriffen.

Im Zusammenhang mit der Visitationsreise der Oberkonsistorialräte Hermes und Hillmer im Jahre 1794 war schließlich die direkte Untersuchung in Halle beabsichtigt. Woellner drohte Niemeyer vorher mit der Kassation des Amtes und dehnte diese Drohung auch auf Noesselt aus. Niemeyer erhielt auf seine Beschwerde beim König die Ermahnung, wie sein rühmlicher Vater den orthodoxen Standpunkt zu beziehen¹⁰⁶. Als zum selben Zeitpunkt die Universität Halle sich auch noch für die Allgemeine Deutsche Bibliothek einsetzte und von Woellner zurechtgewiesen wurde, standen die Zeichen auf Sturm. Nur durch eine zu frühe Ankunft in Halle entgingen die Inquisitoren dem studentischen Strafgericht. In der Nacht zum 30. Mai 1794 gab es dann eine Demonstration vor dem Gasthaus, in dem beide schliefen. Am nächsten Tag kam es trotz der Versprechungen der Professoren in den Abendstunden erneut zu einem Auflauf, bei dem jedem „Pereat“ ein Schimpfwort folgte. Im Anschluß an eine studentische Rede wurden den beiden Inquisitoren Steine in die Zimmer geworfen, und schon am nächsten Morgen entschlossen sie sich zur Weiterreise¹⁰⁷.

Angesichts dieser Flucht stellte sich nicht einmal der Minister hinter seine Vorkämpfer. Da sich die Schuldigen in Halle nicht finden ließen und die Inquisitoren eine Schuld der Professoren nicht nachweisen konnten, beantragte die Universität beim König sogar eine Entlastung von deren Beschuldigungen und veröffentlichte zugleich Teile eines Briefwechsels des Woellnerschen Spitzels an der Universität, Prof. Tieftrunk, mit dem Oberkonsistorialrat Hillmer. Es war die Universität, die nunmehr Hillmer aufforderte, sich über die dort erwähnten Jakobiner zu erklären, wodurch auch der Staatsrat zu der Einsicht kam, die Sache ruhen zu lassen¹⁰⁸. Damit war aus dem Vorhaben Woellners, die aufsässigen Theologen in ihrer Burg vor den Augen der Studenten zu maßregeln, nichts geworden. Er konnte dieses nur noch schriftlich deklarieren.

Die Universität antwortete wiederum mit einer Eingabe an den König, die Woellner der Immediat-Examinations-Kommission zur Beantwortung überwies. In kategorischer Weise wurde dann die Fakultät aufgefor-

¹⁰⁴ Einzelheiten: ebd. S. 365 ff.

¹⁰⁵ Einzelheiten: ebd. S. 369 f.

¹⁰⁶ Ebd. S. 373.

¹⁰⁷ Einzelheiten: ebd. S. 373 ff. Woellner antwortete mit dem Verbot der öffentlichen Feier des Stiftungsfestes der Universität, solange nicht die Rädelsführer ermittelt seien. Bornhak, Geschichte, S. 154.

¹⁰⁸ Ebd. S. 381.

dert, die Inhalte des Gutachtens von Hermes zu beachten, und es würde eine Frist für die Annahme gesetzt¹⁰⁹. Dagegen verwiesen die Theologen auf ihre Gewissensfreiheit und beantragten die Untersuchung der gesamten Sache durch den Staatsrat. Zugleich wurde der Monarch noch einmal aufgefordert, die Rechte der Universität zu schützen und keine willkürlichen Untersuchungen zuzulassen¹¹⁰. Im Staatsrat selbst kam es zu einer vermittelnden Entscheidung, in der festgestellt wurde, daß einerseits die Fakultät sich in den geäußerten Grundsätzen über die Religion konform erklärte und andererseits niemand beabsichtigt habe, die Professoren zu beleidigen¹¹¹.

Mit den traditionellen Mitteln wurde dieser Kampf zwischen Staat und Universität ausgefochten. Auf ein Reskript folgte eine Gegenvorstellung usw., und dies so lange, bis eine der beiden Parteien sich verhedderte oder bloßstellte. Ganz anderen Erfolg hatte Woellner in Einzelfällen, wie z. B. bei der Maßregelung Kants, die er am 1. Oktober 1794 aussprach. Die Versuche des Philosophen, an der Zensur der Berlinischen Monatsschrift durch eine eigenständige, der Zensur der Universität unterliegenden Schrift vorbeizukommen, wie er es mit seinem Buch: „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ 1794 praktizierte, ließen Woellner drohend werden¹¹². Kein Mensch sollte mehr wagen, von Vernunft und Religion in einem Atemzuge zu sprechen. Jegliche Vorlesung über Kants Philosophie wurde verboten¹¹³.

Auch andere Professoren fielen unter das Verdikt der Gegenauflklärer, die jedes Buch theologischen Inhalts zensierten. Noch wirksamer war Woellners Bemühen, gegen den in Halle so deutlich gewordenen Renommistenton der Studenten, gegen ihre mißfälligen Sitten, gegen das Schuldenmachen und dergleichen Zuchtlosigkeiten vorzugehen. Am 23. Februar 1796 wurden die „Allgemeinen Gesetze für alle Königl. Preußischen Universitäten“ erlassen. Hierin befaßten sich von 56 Paragraphen 28 mit dem Schuldenmachen der Studenten¹¹⁴. Im § 12 war alles verzeichnet, was der Student in Zukunft meiden sollte: „Schlägereien, Schwelgereien, Störung der allgemeinen Ruhe und Sicherheit; Sittenlosigkeit und Unanständigkeit, besonders in Ansehung der Kleidung; Baden und Schwimmen außerhalb der von der Polizei erlaubten Plätze; Verletzung des Hausrechtes und Eindringen in geschlossene Gesellschaften, besonders bei Hochzeiten; Lärm und Unfug bei öffentlichen Schulprüfungen; Maskeraden auf Straßen und Plätzen, auch im Winter mit Schlittenfahrten; Tragen von Waffen . . . ; überschnelles Fahren und Reiten durch

¹⁰⁹ Das Gutachten wird zitiert: ebd. S. 384 ff. Die weiteren Verhandlungen: ebd.

¹¹⁰ Einzelheiten: ebd. S. 387 ff.

¹¹¹ Entwurf Woellners. Ebd. S. 388 f.

¹¹² Einzelheiten: ebd. S. 348 ff. Vgl. die KO vom 1. Okt. 1794: ebd. S. 352.

¹¹³ Ebd. S. 353 f.

¹¹⁴ Schwartz, Kulturkampf, S. 331 ff. Über die schlechten Sitten der Studenten vgl. etwa: Etwas von Universitäten. In: Deutsches Museum, Bd. 2 (1777) Leipzig S. 77 f.; Jakob, Universitäten, S. 1 ff.

die Straßen und über die Brücken; Schießen, Feuerwerk und Tabakrauchen; öffentliche Aufzüge mit und ohne Musik, zu Wagen, zu Pferde und zu Fuß; Versammlungen auf Straßen und auf Plätzen; das Einholen neuer Studenten und Abnötigen eines Schmauses; Spiele und Hazardspiele; lautes Singen und Knallen mit Peitschen; Beleidigungen der Pedelle, der militärischen, der Bürger- und Scharwache, sowie der Nachtwächter; Pochen, Scharren und Lachen während der Vorlesungen.“¹¹⁵

Die Auswüchse der studentischen Sitten, ihr Verbindungswesen, wurden durch dieses Gesetz zwar mit Strafen belegt, doch konnte ein Staat, der sich der Methoden eines Ministers Woellner bediente, nicht von den Professoren erwarten, daß sie ihre Studenten danach bestrafen. Die akademische Gerichtsbarkeit war immer sehr milde, und die Karzerstrafe galt eher als Auszeichnung denn als Bestrafung¹¹⁶. Dies änderte sich erst in späteren Jahren, als die Strafen auch in einem Gefängnis vollstreckt werden konnten¹¹⁷. Fühlten die Studenten sich dazu noch ungerecht behandelt, so drohten sie — wie noch 1792 in Jena geschehen — sogar mit dem Auszug aus der Universität. In einem Nachbarort warteten sie dann so lange, bis der Senat oder die Bürgerschaft einzulenken bereit war.

Angesichts des weiter ungebrochenen Korporationsgeistes wurde das „Allgemeine Gesetz“ bald verbessert. Es wurde durch die Verordnung vom 23. Juli 1798, also schon unter Friedrich Wilhelm III., dadurch ergänzt, daß den Studenten ihr privilegierter Gerichtsstand vor dem akademischen Forum genommen wurde¹¹⁸. In der Verordnung „wegen Verhütung und Bestrafung der die öffentliche Ruhe störenden Excesse der Studenten“ hieß es, daß „nachdem neuerlich die Studirenden auf einigen Unser Akademien sehr grobe, die öffentliche Ruhe störende Excesse begangen, Wir zur Vorbeugung ähnlichen Unfugs die ernstlichen und kräftigsten Maaßregeln zu ergreifen für nöthig gefunden haben. Die Nachricht, mit welcher bis jetzt diejenigen Studirenden behandelt worden, welche sich Ungezogenheiten und Ausschweifungen erlaubt, und hauptsächlich die Gelindigkeit der bis jetzt in solchen Fällen erkannten Strafen, haben die ungebildeten Jünglinge veranlaßt, ihren Frevel so weit zu treiben, daß solcher der öffentlichen Sicherheit gefährlich geworden“¹¹⁹.

¹¹⁵ Schwartz, Kulturkampf, S. 332.

¹¹⁶ So war in Göttingen der Karzer zeitweilig zum „Tummelplatz von Säufern, Schwelgern und Spielern“ geworden, weil die Wärter bestechlich waren. Dabei wurde alles so geheim gehalten, daß der Obrigkeit dies erst Jahre später bekannt wurde. Meiners, Verfassung, Bd. 1 S. 270 f. Ebd. S. 161 ff. weitere Einzelheiten über die akademische Gerichtsbarkeit.

¹¹⁷ Vgl. dazu: Centralblatt der gesamten Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 1860, S. 518 f.

¹¹⁸ Abdruck in: Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 572 ff. Hier jedoch nur in den Disziplinarsachen.

¹¹⁹ Ebd. S. 572 f.

Wiederum waren es die Studenten in Halle gewesen, die sich gegen die staatliche Obrigkeit aufgelehnt¹²⁰ und nunmehr mit dem Verlust ihrer Privilegien dafür zu zahlen hatten. In Zukunft hatte die Polizei des Orts die Befugnis über die Studenten. Sie führte die Untersuchung und vollstreckte die Strafen. Nicht mehr durch Geldbuße oder Relegation, sondern durch Gefängnis und entehrende körperliche Züchtigung sollte die Ordnung an den Universitäten hergestellt werden. Jegliche „Annehmlichkeit des Lebens“, jeder Besuch, jede Unterredung mit den Gefangenen wurde untersagt, den Gefangenenwärtern das Übertreten der Vorschrift durch die Androhung der Prügelstrafe schwer gemacht. Daß die Prügel für die Studenten dabei als ein „väterliches Besserungsmittel“ angesehen wurden, deutet an, wie fest das Strafdenkmal noch in den Kategorien hausväterlicher Gewalt wurzelte¹²¹.

Mit Hilfe des Ordnungs- und verschärften Disziplinarrechts wurde an den Universitäten die Ruhe wiederhergestellt und vor allem gegen die studentischen Verbindungen und das Degenfechten vorgegangen¹²². Doch gingen diese Bemühungen nicht kritiklos voran, denn noch waren die Universitäten keine verschulchten Ausbildungsstätten. Die Verwaltung selbst vergaß in ihrem Eifer, für Ruhe und Ordnung zu sorgen, daß das Lernen auf den Universitäten immer ein Selbstlernen war und daß dieses nur in einer Vertrauenssphäre zwischen Universitätssenat und Studenten Erfolg hatte. Ein Kritiker der Verordnung von 1798 meinte deswegen, ob der Senat sich das Recht rauben lassen könne, „der natürliche Beschützer und Vormund der Studirenden zu seyn?“¹²³ Würden nicht die Strafen dadurch ihren Sinn verlieren, daß sie nunmehr als Gesetzesexekutionen angesehen werden müßten, weil sie ohne Rücksicht auf die sonstige Führung und auf die Wirkung der Strafe vollzogen würden? Was sollten in diesem Zusammenhang die körperliche Züchtigung und die Gefängnisstrafe, die sonst nur gegenüber Dieben angewandt wurde?

Ein „väterliches“ Züchtigungsmittel könne nur der Senat verhängen. Während diese Form der Bestrafung aus den Schulen und der Kindererziehung verbannt werde, würden sie an den Akademien eingeführt. Sei dieses schon inkonsequent, so müsse für die charakterliche Erziehung des Studenten sogar gefürchtet werden. „Einen jungen Mann, dessen ganzes einziges Geschäft, dessen höchster Endzweck, eine immer steigende Er-

¹²⁰ Im Sommer 1798 wurde in Preußen ein strengeres Vorgehen gegen die Unordnungen auf den Universitäten geplant, weil das Ordenswesen weiter zugenommen hatte. Vorangegangen waren Streitigkeiten zwischen Militär und Studenten. Vgl. Schwartz, Kulturkampf, S. 338 f., Am. 343.

¹²¹ Verordnung vom 23. Juli 1798. Abdruck: Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 574. Das ALR sah den Studenten noch unter väterlicher Gewalt stehen, die erst nach Beendigung der Ausbildung aufhörte. Vgl. die Bestimmungen im ALR Teil II, Titel 2, § 74, 75, 210.

¹²² Vgl. Jakob, Universitäten, S. 31 ff.

¹²³ Freymüthige aber bescheidene Prüfung der neuerlich ergangenen königlich preussischen Verordnung betreffend die Verhütung und Bestrafung der die öffentliche Ruhe störenden Excesse der Studirenden. o. O. 1798, S. 22. Vgl. zu diesem Komplex auch: Meiners, Verfassung, S. 294 ff.

weiterung seiner Einsichten, eine unablässige Ausbildung seines Charakters seyn soll, und der einmal zu jedem, selbst den wichtigsten Staatsämtern bestimmt ist, wie läßt sich's von dem erwarten, daß er sich den Schmerz körperlicher Strafen zum Motiv machen werde, recht und gesetzmäßig zu handeln Ein besser Mensch bedarf keiner solchen Züchtigung, sie reißt sein Selbstgefühl nieder, hindert ihn dadurch, wenn er auch wollte, männlich einen festen Charakter zu behaupten und macht entweder einen schamlosen, oder einen unglücklichen Menschen aus ihm.“¹²⁴ Wie könne auch der Staat festsetzen, was Ehre und Schande ist? Außerdem dürfe nicht einmal ein Handwerksbursche in den preußischen Staaten die Prügelstrafe erleiden. „Durch diese Strafe hört er eo ipso auf, academischer Bürger zu seyn, und er ist nichts mehr und nichts weniger, als der Gassenbube, den die Policey des Orts vor, oder in dem Stadthause abprügeln läßt. Nicht der Unteroffizier darf Spießruthen laufen, er sey denn vorher degradiert. Und der junge Mann, der abgebleut ist, soll academischer BÜRGER bleiben, und in Zukunft vielleicht einer der ersten Staatsbeamten werden?“¹²⁵

Der anonyme Kritiker an dem Vorgehen der Staatsbürokratie — und nur deswegen mußten die Maßnahmen Woellners hier dargestellt werden — wies mit aller Deutlichkeit auf die Eigenständigkeit der Universität als einer Charaktererziehungsstätte hin. Ein so gewaltsamer Eingriff in die Korporation mußte im Gefüge symbolisch vermittelter Interaktion eine ungeheure Störung nach sich ziehen und das eigentliche Erziehungswerk: die Bildung zum persönlichen Stand, gefährden. Jedes Rütteln an den von außen nicht so leicht einsehbaren akademischen Gewohnheiten, Riten und Symbolen mußte den Stand des Universitätsstudenten und des Professors „verächtlich“ machen, weil es die überkommene Ordnung in den Universitätsstädten, wie sie jahrhundertlang zwischen Bürgern, Militär und Universität gegolten hatte, zerstörte und damit Konflikte verursachte. So gesehen war der Eingriff in die akademische Gerichtsbarkeit eine Frage nach der Behauptung des eigenen Standes und damit der „ganzen Ehr- und Achtungswürdigen Volksclasse“¹²⁶. Der Staat als System (im Bild der Maschine) aufgefaßt, zeigte hier seine die ständische Ordnung auflösende Wirkung. Er provozierte die Forderung nach der Wiederherstellung der „vollen Würde“. Denn nur diese schien zu garantieren,

¹²⁴ Ebd. S. 26 f. Auch Meiners, Verfassung, S. 307 hielt diese Bestrafung für unzweckmäßig, weil diese sonst nur an „ruchlosesten Missethättern vollzogen wird“. Auch frühere Autoren sahen hier die Grenzen der „Policey“. „Unter academischer Freyheit, wo sie die Polizey begünstigen muß, versteht man diejenige Freyheit der Studierenden, vermöge der sie Handlungen, welche die Selbstleitung betreffen, keiner Disciplin unterwirft, und wo sie nur dann eingeschränkt werden, wenn sie durch ihre Sitten die öffentliche Ruhe stören, und wirklich nach der Polizey untersagte Handlungen in Rücksicht der Sittlichkeit unternehmen.“ Die akademische Freiheit sollte also Raum für die Charakterbildung gewähren, daher kam es bei ihr auch mehr auf die Führung als auf die Bestrafung an. Carl Gottlob Rößig, Lehrbuch der Polizeywissenschaft. Jena 1786, S. 168.

¹²⁵ Ebd. S. 29 f.

¹²⁶ Ebd. S. 39.

daß die bis dahin erreichte Humanität und Aufklärung nicht verloren ging. Die „Gleichgültigkeit“ und auch die Gleichmacherei, die die Schullehrer schon hätten erfahren müssen, würden sich nunmehr auch auf den akademischen Stand auswirken. Da aber eine „vernünftige Ordnung der Dinge im Staate“ nicht ohne „Wissenschaften und Aufklärung“ bestehen könne, müsse die Regierung alles dafür tun, um die alte Ordnung wiederherzustellen¹²⁷. Wenn also schon geprügelt werden müßte, dann sollte z. B. dem Studenten vorher die Matrikel abgenommen werden. Und wenn schon das Militär zur Unterdrückung von Tumulten heranzuziehen sei, dann nur auf Anforderung des Senats wie in den Jahren zuvor¹²⁸.

Der Vergleich dieser Stellungnahme zu den vorher in aller Kürze zusammengefaßten Aktionen Woellners, zu denen die zitierte Verordnung jedoch nicht mehr gehört, weil Woellner am 12. März 1798 von Friedrich Wilhelm III. entlassen wurde, macht deutlich, daß wie in den eigentlichen Schulen so auch in den Universitäten der Staat von außen her versuchte, das Erziehungsfeld so zu beeinflussen, daß in seinem Sinne einerseits Ruhe und Ordnung herrschte und andererseits die nötigen Qualifizierungen erfolgten. Deutlich wird aber auch, daß sowohl die staatlichen Edikte und Verordnungen direkt keinen Einfluß nehmen konnten, also auch mit Gewalt nicht durchzusetzen waren. Denn im Gegensatz zu den anderen Bereichen der Landesverwaltung handelte es sich hier um ein nicht rational aufschließbares Feld der Interaktion von akademischen Bürgern, in dem *auch* Wissen vermittelt wurde.

Auf diesen Sachverhalt verwiesen die eigentlichen Kenner, und aus der negativen Wirkung des vom Staate her kommenden rationalistischen Einflusses zogen sie ihre Kritik. Einordnung in die von der Verwaltung in Berlin vorgegebenen Zwecke und Selbstverwirklichung innerhalb einer gesellschaftlichen Schicht standen einander entgegen. „Die herrschenden Kasten“, so meinte Jähne 1800, „erzogen die Jugend mehr zu Bürgern, wie sie sie gerade als Mittel ihrer Absichten zu erreichen bedurften, als zu aufgeklärten Menschen. Man entfernte sie daher so viel wie möglich von dem Wege zum Selbstdenken, und gewöhnte sie mehr und mehr zum Nachbeten und zu blinder Anhänglichkeit an fremde Autorität“¹²⁹.

Die „blinde Anhänglichkeit“ an das System Staat stand im Widerspruch zur „Aufklärung“. Doch wenn Pauli 1786 noch zur Zeit von Zedlitz' hoffte, das Ziel der Aufklärung, die Schulen und das gesamte Erziehungswesen, „dem Ziel der Vollkommenheit“ zu nähern, schon vor

¹²⁷ Ebd. S. 42.

¹²⁸ Ebd. S. 49.

¹²⁹ C. G. Jähne, Ueber den Gang der Menschheit zur Aufklärung und über den wichtigen Einfluß der Regenten auf denselben. In: Monatsschrift für Deutsche. Bd. 1 und 2 (1800) S. 237 ff., 195 ff., 259 ff. Hier Bd. 2 S. 270. Dieses war zwar auf die Zeit vor Friedrich II. bezogen, galt aber auch noch für die Zeit Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms II. „Die Erziehung muß dem Endzwecke des Staates gemäß eingerichtet werden, d. h. zweckmäßig für die im Staate befindlichen Stände und vorkommenden Geschäfte; für Patriotismus, für die bürgerlichen gesellschaftlichen Pflichten, und auch für die Bestimmung der Geschlechter.“ Rößig, Lehrbuch, S. 145 f.

sich zu haben, dann irrte er. Denn er wünschte, daß die Erziehungspläne der Zukunft immer von den betroffenen Lehrern und Professoren ausgearbeitet würden¹³⁰. Daß die Staatsverwaltung selbst die Steuerung der Bildungseinrichtungen übernehmen würde, hielt Pauli für undenkbar, weil „dieß Geschäft . . . einen solchen Reichthum pädagogischer Kenntnisse“ voraussetze, daß man dies nicht von *einem* Manne erwarten könnte. Nur gelehrte Schulmänner vermöchten dieses Werk pädagogischer Aufklärung in die Hand zu nehmen, deswegen setzte er auf die „Allgemeine Revision“ große Hoffnung¹³¹.

Pauli erkannte wie von Zedlitz nicht, daß die staatliche Obergewalt, wie sie in der Instruktion des Oberschulkollegiums vorlag, auch zur Zerstörung der aufklärerischen Bewegung benutzt werden konnte. Der Begriff „Nutzen“ konnte in seiner Vagheit einmal zum Nutzen der Entwicklung einer Person oder zum Staatsnutzen hin interpretiert werden, wobei von Zedlitz immer gehofft hatte, daß sich durch das erste auch das zweite ergeben würde. Wie die „Immediat-Examinations-Kommission“ zum Erschrecken der Pädagogen deutlich machte, war das Wirken der Gegenauklärer auf die Bildung der staats-erhaltenden Gesinnung gerichtet, wobei es für die Pädagogen nur den Weg der Anpassung oder den des Widerstandes gab. Und nur unabhängige Geister wie Villaume, Kant, Noesselt und Niemeyer riskierten den offenen Widerstand. Sie wurden in der Zukunft von radikaldemokratischen, republikanischen Gesinnungsgefährten abgelöst, die den im monarchischen System angepaßten Erziehern gegenüberstanden.

Daß das Hinwirken auf die Beachtung der symbolischen Schriften durch Woellner dabei nur ein Vorwand war, das Land besser zu „policieren“, wird im Vergleich zu der mangelhaften Berücksichtigung der symbolischen Bezüge in den Universitäten deutlich. „Gott vergebe mir die Sünde“, hatte Woellner, wie bereits zitiert, 1785 gesagt, „daß man dem Könige aus einem Finanzprinzip anraten sollte: die Religion mehr in Ansehen zu erhalten“¹³². Preußen hatte angesichts der Schuldenlast und der gewählten Staatsform keine andere Wahl. Der Oberkonsistorialrat Hermes gab hierzu im Protokoll seiner Vernehmung über die Rosenkreuzerei 1798 weitere Ziele an. Er habe seiner Majestät „ganz offenherzig nach meiner Überzeugung gesagt, daß so, wie eine Armee ohne ein einziges überall durchgreifendes Dienstreglement nicht bestehen könne, auch der Staat

¹³⁰ August Friedrich Pauli, Untersuchung über die Frage: Welches ist heut zu Tage das Maas der herrschenden Aufklärung in den Prinzipien der gelehrten Erziehung, und welche Folgen ergeben sich daraus in Absicht auf die öffentliche Verbesserung dieser Erziehung. In: Wissenschaftliches Magazin für Aufklärung. Bd. 2 (1786) S. 115 ff., hier S. 118. Pauli sah jedoch keine Taten. Ebd. S. 123.

¹³¹ Ebd. S. 133. Er wies darauf hin, daß es noch eine Zeit dauern würde, bis die notwendigen Planungen der Nation vorgelegt werden könnten.

¹³² Vgl. dazu den zweiten Abschnitt dieses Kapitels.

nicht dauern könne, wenn nicht gleichförmige Religions- und Glaubensvorschriften zum Unterricht eingeführt würden“¹³³.

Die Aufgabe der Verwaltung war, und dies war durch die Woellnerschen Aktionen jedermann deutlich geworden, ein Dienstreglement für jeden einzelnen Staatsbürger zu entwickeln. Dabei ist noch zu untersuchen, wieweit das Allgemeine Landrecht von 1794 diese Handlungsanweisung für den Bürger bereits enthielt und Grundstrukturen der bürgerlichen Erziehungstheorie auch über die Zurücknahme einzelner Maßnahmen, wie z. B. der 1798 erfolgten Auflösung der Immediat-Examinations-Kommission, enthielt. Daß bei allem der Monarch den einmal beschrittenen Weg der Bindung von Thron und Altar weiterging, macht allein schon die Kabinettsorder vom 11. Januar 1798 deutlich. Hierin wurde zwar darauf hingewiesen, daß ohne das Religionsedikt weniger Heuchelei im Lande sei, dennoch wurde das Edikt nicht ausdrücklich aufgehoben¹³⁴. Es wurde nur in der Zukunft nicht mehr angewendet. Zwar wurden gleichzeitig die Inquisitoren Hermes, Hillmer, Woltersdorff und Hecker aus ihrem Amt in der Prüfungskommission entlassen, doch war dieses mehr die Folge der Auflösung der Kommission als eine Bestrafung. Denn entweder wurden sie mit einer wenn auch geringen Pension versorgt, oder sie wurden in andere Stellen eingewiesen¹³⁵. War damit zwar die Arbeit der Kommission als „schädlich“ erkannt worden¹³⁶, so noch lange nicht die durch sie vertretene konservative Richtung in der Kulturpolitik. Die Zedlitzschen Harmonisierungsbemühungen von Kirche und Schule zählten sich in der Folgezeit damit voll aus.

4. Die Steigerung der Effizienz im höheren Bildungswesen

Wenn in den Annalen der Teutschen Akademien des Jahrgangs 1791 schon festgestellt werden konnte, daß sich der „Ton“ der Studenten in den letzten vier bis fünf Jahren zu seinem Vorteil verändert habe, wenn viele modische Torheiten, z. B. die barbarischen Trinkgelage, aufgehört und die Sitten sich „verfeinert“ hätten¹³⁷, so scheinen dies erste Erfolge der von von Zedlitz und vor allem von Woellner betriebenen Universitätspolitik zu sein. Die Zahl der Theologen nahm infolge des Religions-

¹³³ Aus dem Vernehmungsprotokoll vom 5. Febr. 1798. Abdruck bei: Schwartz, Kulturkampf, S. 482.

¹³⁴ Abdruck der KO bei: Bassewitz, Kurmark, S. 367 f.

¹³⁵ Vgl. die Aktenstücke bei: Schwartz, Kulturkampf, S. 483 f.

¹³⁶ Ausdruck in der KO vom 5. März 1798, ebd.

¹³⁷ Zur Charakteristik der Studenten zu Halle. Aus einer Frühlingsreise im Jahre 1784, S. 239 ff. Auch wenn diese Reise bereits 1784 angetreten worden ist, so scheint sie den Herausgebern noch kennzeichnend für die 90er Jahre gewesen zu sein, vor allem auch wegen der darin erhobenen Forderungen nach Verbesserung der Studieneinrichtung und des Disziplinarwesens.

edikts rapide ab¹³⁸. Da das Religionsedikt jedoch im Jahr der Einführung des Abiturreglements erschien, ist nicht mit Sicherheit zu sagen, welcher Regelung diese Verminderung der Studentenzahl zu verdanken ist. Den frühen Steuerungsmaßnahmen der Verwaltung kann ohnehin kaum eine unmittelbare Wirkung zugesprochen werden, da sie im jeweiligen Erziehungsfeld nur eine verändernde Kraft darstellen. Dennoch läßt sich aus einer Vielzahl solcher Einwirkungen auf den Erfolg der staatlichen Maßnahmen zur Eindämmung der Studentenzahlen schließen, weil sie alle das Studium erschwerten.

Die bedeutendste Maßnahme in dieser Richtung war ohne Zweifel die Einführung des Abiturs. Noch unter von Zedlitz hatte der Kanzler der Universität Halle, von Hoffmann, am 7. Dezember 1787 vorgeschlagen, „aus den Professoren eine Prüfungs- oder Examinations Kommission“ einzusetzen¹³⁹, um den bis dahin ungehinderten Zugang von Lateinschulabsolventen an die Universität zu beenden. Die allzu Unwissenden wollte er durch diesen Filter nicht mehr durchkommen lassen. Zedlitz selbst war es, der sowohl die Universitäten als auch einige Schulrektoren und Professoren zur Stellungnahme in dieser Frage aufforderte.

Zedlitz meinte, es müsse möglich werden, die Untauglichen, die „nach geendigtem academischen Aufenthalt eine, dem Staat ganz unbrauchbare Classe Menschen abgeben“¹⁴⁰, von der Universität fernzuhalten. Es käme „daher auf Mittel an, jungen Leuten, ehe sie die Universitäten besuchen, schon den Fleiß in den Schulwissenschaften als eine nöthige Sache ans Herz zu legen, und sie der Gefahr auszusetzen, daß wenn sie die Prüfungen, welchen jeder auf der Universität ankommende unterworfen seyn soll, nicht aushalten, sie sodann zurückgeschickt werden“¹⁴¹.

Wie Jeismann im einzelnen aufgrund der Akten des Oberschulkollegiums interpretiert hat¹⁴², wiesen die darauf eingehenden Gutachten mehr

¹³⁸ Für Halle gelten folgende Zahlen:

1787 — 726 Theologen	1796 — 369 Theologen
1788 — 676	1797 — 357
1789 — 650	1798 — 336
1790 — 572	1799 — 321
1791 — 593	1800 — 326
1792 — 517	1801 — 312
1793 — 483	1802 — 241
1794 — 423	1803 — 260
1795 — 404	1804 — 360 *

(* Angabe nicht nach den Tabellen, sondern nach „sicherer“ Hand.)

Quelle: Hoffbauer, Geschichte, S. 417, 484, 515.

¹³⁹ Zit. nach: Jeismann, Gymnasium, Ms. S. 109. Jeismann setzt sich in Anm. 86 kritisch mit den bisherigen Ansichten auseinander. Vgl. auch: Schwartz, Gelehrten-schulen.

¹⁴⁰ Zit. nach: ebd. Aus dem Entwurf eines Reskripts, das am 16. Dez. 1787 den Universitäten übersandt wurde.

¹⁴¹ Zit. nach: ebd.

¹⁴² Ebd. S. 109 ff. Da die Frage der Einführung des Abiturs hier ausführlich dargestellt worden ist, konnte auf eine weitergehende Interpretation einzelner Gutachten

oder weniger auf die Veränderung oder Verbesserung der gelehrten Schulen hin; auch wurde in den Gutachten schon der Umriss weiterer Reglementierungen deutlich, da auf das Problem der Versetzungen eingegangen wurde. Von der Universität Halle kam schließlich die Anregung, die Prüfung an das Ende der Schulzeit zu legen, während die Schulmänner umfangreiche Kritik an den bestehenden Schulen übten¹⁴³. Sie waren es, die die Mängel in der bisherigen Verfassung bloßlegten und zur Vereinheitlichung von Schulhalten und Schulorganisation aufforderten. In keinem Gutachten wurde dem Staat das Recht des Eingriffs abgesprochen¹⁴⁴.

Das Interesse des Staates an der Verbesserung der Schulen erwies sich zugleich als das Interesse der Lehrer an der Hebung ihres Standes. Schließlich sollten die Schulmänner und der Staatsbeamte in den Prüfungen zugunsten der allgemeinen Schulverbesserung zusammenarbeiten¹⁴⁵. „So steht schon am Beginn der Diskussion über das Abitur das System vor Augen, das später in Jahrzehnten entwickelt wurde: Einheitliche Prüfungen mit Berechtigungserwerb, zusammenhängender Lehrplan, staatliche Prüfungsaufsicht und der Ausbau einer staatlichen Schulverwaltung bis in die Provinzen hinunter. Auch die Schwierigkeiten, die sich aus diesem Eingriff des Staates ergeben, sind genannt: dieses allgemeine Prüfungssystem stößt auf die sozialen Trennwände in der Gesellschaft und steht damit quer zur Sozialverfassung. Die Schulen sind in diesen Projekten nicht mehr nur ein Angebot zur Bildung, sondern notwendig zu durchlaufende, Anforderungen stellende Bildungs- und Berufswege.“¹⁴⁶ Die Konfliktmöglichkeiten innerhalb der Sozialverfassung rührten aus der allgemein vertretenen Ansicht, daß alle Benutzer, also Adeliger und Bürgerlicher, sich der Prüfung zu stellen hatten und damit die Schule ein Instrument zur Blockierung der dem Adel zugestanden Position in der Gesellschaft werden konnte. Doch erweisen sich diese Aufstiegsbarrieren zunächst noch als lückenhaft.

In den sich anschließenden gutachtlichen Beratungen im Oberschulkollegium wurde die in den Gutachten allgemein zum Ausdruck kommende Intention aufgenommen. Viele der dabei erörterten Probleme weisen bereits auf künftig weiter durchgebildete Systemzusammenhänge hin¹⁴⁷. Der erste Schritt in Richtung auf ein kontrollierbares Schulwesen zog unwei-

verzichtet werden, zumal es in unserem Zusammenhang mehr auf die Maßnahme als solche und ihre allgemeinen Wirkungen ankommt. Hinweise auch bei: Hans-Georg Herrlitz, *Der Begriff Hochschulreife*. In: ders. (Hrsg.), *Hochschulreife in Deutschland* (Paedagogica, Bd. 1) Göttingen 1968, Einleitung S. 11 ff.

¹⁴³ Ebd. S. 111 ff.

¹⁴⁴ Ebd. S. 112. Gutachten hatten geliefert: der Professor der Philosophie an der Ritterakademie in Liegnitz, Flögel, der Rektor der Halberstädter Domschule, Fischer, Lieberkühn in Breslau, Funk in Magdeburg und Nöbling in Soest, schließlich auch Schummel.

¹⁴⁵ Diese Zusammenarbeit schien wünschenswerter als die mit dem örtlichen Scholarchat der Schulen. Ebd. S. 118 f.

¹⁴⁶ Jeismann, *Gymnasium*, Ms. S. 116.

¹⁴⁷ Vgl. ebd. S. 119 ff.

gerlich weitere nach sich. Die ersten Maßnahmen legten die Verwaltung bereits fest und nahmen ihr den Spielraum für später nötige umwälzende Neuerungen; so z. B. in der Frage nach dem Ziel des zukünftig auszustellenden Zeugnisses, das einmal als Hilfe für den Universitätslehrer gedacht oder zum anderen zur rigorosen, ausschließlichen Studienzulassung entwickelt werden konnte¹⁴⁸.

Die am 23. Dezember 1788 herauskommenden zwei Spezialbefehle an die in den einzelnen Provinzen vorhandenen Provinzialkonsistorien in ihrer Eigenschaft als Schulbehörden der mittleren Ebene legten dann die Einzelheiten zukünftiger Studienzulassung fest. In Zukunft sollten die Schüler von öffentlichen Schulen bei ihrem Abgang zur Universität ein „detailliertes Zeugnis über ihre bey der Prüfung befundene Reife oder Unreife erhalten“, welches sie bei der Immatrikulation der Universitätsverwaltung vorweisen sollten¹⁴⁹. „Es ist jedoch hiebey Unsere Absicht nicht, die bürgerliche Freyheit in so fern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund frey stehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken.“¹⁵⁰

Noch war also die Abiturprüfung kein endgültiger Prüfstein für die Studierfähigkeit des einzelnen. Es wurde vielmehr auf die Einsicht der Eltern gehofft, ihre nicht für reif befundenen Kinder noch so lange zurückzustellen, bis sie bei einem erneuten Examen die Qualifikation erwarben. Für die Abgänger von Privatschulen war vorgesehen, daß sie sich an der Universität prüfen lassen sollten. Das ganze Verfahren wurde noch durch eine Reihe von Einzelschriften festgelegt, und es wurde dem Rektor bei Geldstrafe untersagt, einen schlecht vorbereiteten Schüler durch die Prüfung zu bringen. Eine sehr bedeutsame Festlegung war, daß in Zukunft nur für reif befundene Schüler zu den Stipendien und Beneficien der Universitäten zugelassen werden sollten¹⁵¹. Hier fanden die in den Jahren zuvor wieder angeordneten Erhebungen über das Stipendienwesen ihren

¹⁴⁸ Wie auch Jeismann erwähnt, zog die jeweilige Entscheidung eine Vielzahl von Nebenwirkungen und nachfolgenden Entscheidungen nach sich, weil das „System“ bisheriger Schulverfassung und Schulinhalte damit vollkommen umgestellt wurde. Aus den bei Schwartz, Gelehrtschulen, Bd. 3 S. 453 ff. abgedruckten Einzelheiten geht diese Systemwirkung eindeutig hervor. Jedes abgenommene Abitur erweiterte den Erfahrungshorizont und ließ Verbesserungsvorschläge entstehen. Was im folgenden noch bei den Universitäten nachgewiesen wird, läßt sich auch bei den Gymnasien zeigen: wie nach und nach durch die von außen herangetragenen Reformen sich die Gymnasien intern völlig umstrukturieren, ohne dabei ihre alten Leitbilder zu verlieren. Den Staat und die Schulbehörden interessierte dabei vorwiegend der output des Systems, während das eigentliche Handeln der Lehrer nur durch Rahmenbedingungen systemsichernd eingeschränkt wurde. Hier entstand Platz für den Begriff „pädagogische Freiheit“. Diese Freiheit war jedoch nur eine innerhalb der Rahmenbedingungen.

¹⁴⁹ Abdruck der Reglemente bei: Schwartz, Gelehrtschulen, Bd. 1 S. 122 ff. Hier S. 123. Der Entwurf zu den Edikten stammte von Gedike, ohne daß dessen Konzept sich hätte durchsetzen können.

¹⁵⁰ Ebd. S. 123.

¹⁵¹ Ebd. S. 127.

Ort¹⁵², wie in Zukunft auch die Berichte der Schulen und Universitäten über die abgehaltenen Prüfungen. Das eigentliche Abiturreglement wurde noch durch das Reglement für die an den Universitäten abzulegenden Prüfungen ergänzt¹⁵³.

Die Wirkung der beiden Reglements würde überschätzt, wenn sie allein für den in der Zukunft zu beobachtenden Rückgang der Studentenzahlen verantwortlich gemacht würden, zumal hierbei fast ausschließlich die Theologen betroffen waren. Doch sie wurden ergänzt durch eine Reihe an den Universitäten selbst eingeführter Verschärfungen in den Studiengängen. So kam schon ein Jahr nach der Einführung der Abiturprüfung ein Reskript des Oberschulkollegiums an die Universität Halle heraus, in dem (aufgrund von fünf in den letzten vier Wochen zum Predigtamt als untauglich befundenen Kandidaten) die Verschärfung der Examina angeordnet wurde¹⁵⁴. Die öffentlichen Ämter sollten nur mit „möglichst geschickten und vorbereiteten Subjekten besezt werden“, hieß es dort und: „Wir erwarten übrigens, daß Ihr diese, den Studenten öffentlich anzukündigende Schärfung des Examinum mit als Motiv gebrauchen werdet, um den gesunkenen und immer mehr sinkenden Fleiß der studirenden Zöglinge zu vermehren.“¹⁵⁵

Diese Aufforderung war zugleich die Antwort auf die tatsächlich festzustellende Vernachlässigung der Studien vor allem in der philosophischen Fakultät, wobei diese wiederum plausibel war. Denn, wurde auf das Examen mehr Gewicht gelegt, so bereiteten sich die Studenten eben unter Vernachlässigung der grundlegenden philosophischen, historischen, mathematischen, philologischen und anderen Vorlesungen¹⁵⁶ auf ihre Fachwissenschaft vor, zumal das Studium in der Regel eher nach vier als nach sechs Semestern beendet wurde. Hoffbauer erwähnt als weitere Ursache dieses „überhand nehmenden Uebels“, daß durch das Allgemeine Landrecht das Studium des Römischen Rechts und der dazu nötigen Hilfskenntnisse nicht mehr für so dringlich gehalten wurden und die Juristen ohnehin glaubten, daß in den artistischen Fächern nur die Theologen etwas wissen müßten¹⁵⁷.

¹⁵² Die Stipendientabellen wurden seit 1749 eingefordert. 1785 wurde die „accurate Einsendung“ erneut angeordnet. Vgl. *Beyträge zur Finanz-Gelahrtheit*. 3. Jg. (1788) S. 308 f. Bei der Masse der armen Studenten waren die Stipendien ein wichtiges Hilfsmittel der Steuerung der Studentenzahlen. Je weniger es bekamen, um so weniger Studenten gab es.

¹⁵³ Abdruck: Schwartz, *Gelehrtenschulen*, Bd. 1 S. 128 ff. Es gab auch Ablehnungen des Abiturs, so z. B. durch die Direktoren des französischen Gymnasiums in Berlin unter Berufung auf die besonderen Privilegien der Anstalt. Das OSK antwortete am 5. Mai 1789 und sprach sein Befremden aus, doch hat man das Examen nicht aufdrängen wollen. Die Absolventen der Anstalt würden dann auf den Universitäten geprüft, „denn hier würden wir uns von denen Herren wohl nicht vorschreiben lassen“ (Zusatz von Woellner). Vgl. ebd. Bd. 3 S. 458 f.

¹⁵⁴ Vgl.: *Annalen der Teutschen Akademien*. II. Stück (1781) S. 237 f. Reskript vom 1. Dez. 1789.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Vgl. dazu: Hoffbauer, *Geschichte*, S. 419.

¹⁵⁷ Ebd. Anm. Auf die spätere Anordnung von Lateinstudien für die Juristen wird noch eingegangen.

Deswegen schlug die philosophische Fakultät 1793 unter vorläufiger Genehmigung des Oberschulkollegiums vor, allen Studenten der Theologie, Jurisprudenz und Medizin ein Testimonium über ihren Besuch auszustellen, ohne das das endgültige Zeugnis der Berufsfakultät nicht erlangt werden konnte¹⁵⁸. Auch sollten die Konsistorien, Landeskollegien und die Magistrate angewiesen werden, keinen Studenten mehr ohne die Bescheinigung anzustellen; wie gesagt: sollten, — denn wegen des Widerstands der anderen Fakultäten, die ihrerseits Angst vor dem Papierkrieg hatten, wurde das Vorhaben schließlich nicht durchgeführt.

Dieses Beispiel kann verdeutlichen, welche Sekundärwirkungen eine von außen herangetragene Maßnahme in der inneren Ordnung der Universität hatte, und daß das schon einmal zitierte Bild eines leicht zu verstimmenden Musikinstruments die Sachlage treffend faßte. Denn immer noch galt als Leitbild die Erziehung zum Gelehrten, der seine Gedankengebäude, wie dies von Christian Jakob Kraus, dem Verbreiter der Ideen von Adam Smith in Preußen, gesagt wurde: auf dem „Studium der Schriften des Alterthums, der Geschichte und der Kenntniß der Sprachen“ aufbaute . . .; ihre Nothwendigkeit bei jeder Art des wissenschaftlichen Strebens pries er jedem Jüngling an, der sich dem Heiligthum der Wissenschaft nähern wollte“¹⁵⁹. Wissenschaft war nur in den Augen der Verwalter ein Mittel zur Berufsqualifikation, in den Augen der Wissenschaftler selbst „die eigentliche bewegende Idee“ des Lebens, „die Grundursache alles seines Strebens, der Antrieb alles seines Wirkens“¹⁶⁰. Noch lehrten die Professoren über ihre Spezialdisziplinen hinaus, Kraus las z. B. über Shakespeare in Englisch, über die Politik und das Cameralwesen. Erst kurz vor 1792 war bei den Juristen in Halle die Spezialisierung eingeleitet worden, um den Professoren mehr Zeit für Studien und Studenten zu geben¹⁶¹. Doch beruhte dieses auf einer Absprache zwischen den Professoren, die nur von kurzer Dauer war.

Während von Zedlitz als Oberkurator nur mittelbar auf die Universität einwirkte, änderte sich die Einflußnahme unter Woellner erheblich, sie wurde direkter und damit zugleich wirkungsloser. Hoffbauer schreibt dazu: „Das neue Ober-Schulkollegium bewies zwar durch den Eifer, mit welchem es sich der ihm übertragenen Geschäfte des Ober-Curatorii annahm, seine preiswürdigsten Absichten; allein er konnte nicht fehlen, daß

¹⁵⁸ Ebd. S. 420.

¹⁵⁹ Voigt, Chr. Jak. Kraus, S. 94 f.

¹⁶⁰ Ebd. S. 95. „Seine leitende Idee war die Beförderung der menschlichen Cultur, die Entwicklung der Vernunft in dem Menschen, die allgemeine Bildung der Menschheit. In diesem Gedanken war ihm zwar das Bewußtseyn, daß er zunächst einem Volke und Vaterland angehöre, diesem zunächst verpflichtet, an dieses zunächst mit seinen Bestrebungen gewiesen sey, nicht untergegangen, allein er sah in seinem Volke die Welt, in seinem Vaterlande die Welt, und indem er für Volk und Vaterland wirkte, beförderte er den höchsten Zweck des Lebens der gesammten Menschheit.“ Ebd. S. 95 f.

¹⁶¹ Hoffbauer, Geschichte, S. 422 ff. Vgl. dazu später den Plan, Nominalprofessuren einzusetzen. Ein Katalog dazu wird z. B. bei: Pölitz, Erziehungswissenschaft, Bd. 2 S. 254 ff. dargestellt.

es, anstatt zu bessern, oft Anordnungen machen mußte, die entweder unausführbar waren, oder deren Ausführung doch nicht zu wünschen stand.“¹⁶² Gerade unter Woellner sei dieses deutlich geworden, weil dieser Minister zu wenig Erfahrungen besessen habe, obwohl Männer wie Hagen und Gedike immer bereit gewesen seien, den akademischen Lehrern „alle Aufmunterungen angedeihen zu lassen“¹⁶³.

Zu diesen Aufmunterungen müssen die in Halle im Jahre 1790 durchgeführten „Justizvisitationen“ des Regierungsrates von Vangerow zu Magdeburg gerechnet werden, die erhebliche Mängel im Verwaltungswesen der Universität bloßlegten und zu einer Veränderung der Universitätsverfassung führten. Vor allem die Gerichtsbarkeit der Universität wurde in ihrer Organisation verändert. Das „Officium Decanale“ bekam die eigentlichen Justizsachen abgenommen und behielt nur noch die Disziplinarangelegenheiten bis zu einer Strafe von vier Tagen Gefängnis. Weitergehende Fälle wurden vom Syndikus in erster Instanz und vom „Concilium Generale“ in zweiter Instanz abgeurteilt, wobei dem Gutachten der Juristen ein besonderes Gewicht beigemessen wurde¹⁶⁴. Die Veränderung bedeutete nichts weniger als die Verlagerung der Gerichtsbarkeit von den Dekanen auf einen Justizfachmann, und damit wiederum war ein weiteres Abrücken von den traditionellen, symbolischen Formen hin zur strengerem, rationaleren Aburteilung verbunden. Dieser Weg wurde mit der Erteilung von Sittenzeugnissen für die Studenten um etwa 1797 weiterbegangen, als ob das sittliche Verhalten der Studenten in juristischen Formeln zu greifen gewesen wäre.

Die Tendenz der Umwandlung von bis dahin symbolisch zu verstehenden und noch im gelebten Brauchtum vorhandenen Sitten in kodifizierte Paragraphen nahm gegen Ende des Jahrhunderts zu, wie bereits anhand weiterer Gesetzgebungsversuche gesehen wurde. Das Eindringen der im staatlichen Bereich dominierenden Denkweisen war unaufhaltsam. Aus ihnen ergab sich, die Universitäten zu reinen Ausbildungsstätten für Staatsdiener zu machen. Selbst scheinbar am Rande liegende Bräuche wie die Feier des hundertjährigen Jubiläums der Universität Halle am 12. Juni 1794 litten darunter, da wegen des nun auf einmal fehlenden Geldes das Fest eigentlich in aller Stille abgehalten werden sollte, wenn sich nicht etwa 250 Studenten zusammengetan hätten und die Professoren, Beamten, Doktoren, Magister, einige Studenten und auch angesehene Familien eingeladen hätten¹⁶⁵. Hoffbauer schreibt ausdrücklich, daß die Feier etwas traurig verlaufen sei, da weder andere Universitäten noch alle Studenten gebeten werden konnten, wie es der Brauch eigentlich verlangte.

¹⁶² Ebd. S. 450 ff.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Vgl. ebd. Kap. XXI. Allem Anschein nach ist diese Veränderung dann nicht konsequent durchgeführt worden, wie die nochmalige Veränderung nach 1800 nachweist.

¹⁶⁵ Ebd. Kapitel XXIII, S. 460 ff.

5. Die Diskussion über die Aufhebung der Universitäten in der Mittwochsgesellschaft

Das durch das Eingreifen des Staates hervorgerufene Spannungsfeld zwischen der Symbolwelt der *res publica litteraria* und ihrem funktionalen Auftrag als Ausbildungsstätte stand im Mittelpunkt einer im Jahre 1795 in der Mittwochsgesellschaft geführten Auseinandersetzung über die Frage, ob die Universitäten eigentlich aufgehoben werden mußten. Der erste Prediger der Jerusalemer und Neuen Kirche zu Berlin, J. G. Gebhard, hatte dieses in einem Aufsatz für die Mitglieder der geheimen Gesellschaft befürwortet und gemeint, daß die Zwecke der Universität auf „andere und bessere Weise“ erreicht werden könnten, daß durch die Universitäten ohnehin „mehr Uebels“ gestiftet würden als „Gutes befördert werde“ und daß schließlich, wenn sie schon weiter existieren müßten, zumindestens die „scholastische Einteilung in Facultäten“ und das Monopolisieren einer jeden Wissenschaft aufhören müsse¹⁶⁶. Auch müßte die eigene Gerichtsbarkeit aufgehoben und der Studierende den Stadtgerichten unterworfen werden. Ein eigener Vorgesetzter sollte als „Censor“ die Aufsicht über die Studenten führen.

Diese Gedanken, die schon wenige Jahre später durchgesetzt wurden und deswegen keineswegs etwa als Produkt Woellnerschen Regiments angesehen werden dürfen, stießen innerhalb der Mittwochsgesellschaft auf ein gemischtes Echo. Einstimmig waren alle Mitglieder für die Beibehaltung dieser Institution gewesen, doch hatte sich niemand gegen Reformen ausgesprochen. Mehrere hatten Stellung gegen den „Censor“ bezogen¹⁶⁷. Der Oberkonsistorialrat Teller vertrat in seiner Entgegnung entschieden die Position des Reformers, doch wollte er dabei immer von den Besonderheiten ausgehen. Die Aufgabe der Universität sah er darin, junge Menschen in die „Gelehrsamkeit“ einzuführen, was mehr sei als nur Aufklärung, Schriftstellerei oder „Cultur in Künsten und angenehmen Wissenschaften“¹⁶⁸. Alles dieses mache keineswegs den Gelehrten aus, denn: „Der ist ein Mann für sich, der in der alten und neuen Welt zugleich lebt und webt, wenn er nur die Geschichte seiner Wissenschaft gehörig durchstudiren will und der, je einseitiger er für sie denkt, um so nützlicher ihr seyn wird.“¹⁶⁹

¹⁶⁶ Stölzel, Mittwochsgesellschaft, S. 201 ff., hier indirekt zitiert aus der Stellungnahme von Teller. Diese bekannte Diskussion wird deswegen behandelt, weil bislang niemand sie in die allgemeine schulpolitische Diskussion gestellt hat.

¹⁶⁷ So z. B. Svarez. Der Censor sollte der Kontrolleur der Sitten an der Universität sein.

¹⁶⁸ Stölzel, Mittwochsgesellschaft, S. 205.

¹⁶⁹ Ebd. Der Wissenschaftler vermittelte zwischen Vergangenheit und Zukunft und engagierte sich für eine Lehrmeinung, an der sich der Student widerstreitend bilden sollte. Dazu mußte er umfassend gebildet sein und wurde dadurch der auf Spezialisierung drängenden Welt der „Geschäftsmänner“ fremd. Denn diese handelten, sie reflektierten weniger. Vgl. dazu: Roeßler, Entstehung, S. 101 ff., auch das Kapitel: Von der Gelehrsamkeit zur Wissenschaft, S. 153 ff.

Während nun früher selbst die „Pedanten“ unter den Wissenschaftlern in ihrer Lächerlichkeit vom „großen Publicum“ getragen worden seien, so müsse sich diese Lebensform mehr und mehr verlieren, „je mehr Aemter und Dienste“ entstehen, bei denen die Gelehrsamkeit mehr hindere als fördere. Je mehr diese Positionen anwüchsen, die Geld und Ansehen einbrächten, obwohl zu ihnen keine Gelehrsamkeit erforderlich sei, um so mehr würden die Gelehrten auf sich selbst zurückgeworfen werden und die Universität müsse als der „alleinige Sitz der Gelehrsamkeit“ angesehen werden, während sie früher nur der „Sammelplatz“ gewesen sei¹⁷⁰. „Sie allein werden noch vor dem Riß stehen, daß nicht alles in Barbarey versinkt; und um so weniger möchte ich wünschen, daß man ihnen das Garaus machte, damit doch noch von Zeit zu Zeit der Same unserer Gelehrsamkeit ausgestreut werde.“¹⁷¹

Die Beibehaltung dieser Einrichtung sei aber auch deswegen notwendig, weil sie allein den Austausch der „Ideen“ zwischen Studenten und Lehrern ermögliche. So allein könne die „Urtheilskraft geschärft, das Gedächtniß geübt, die Einsichten geläutert werden und dadurch in manchen andern der Wissenstrieb geweckt, Nacheiferung erregt, hier und da ein Leichtsinziger zu mehrerm Ernst, der Träge zu mehrerm Fleiß erschüttert“ werden¹⁷².

Teller ging bei seinen Einwänden also von der Erziehungsaufgabe der Universität aus und beschrieb die Studien nicht als eine Zeit der Wissensvermittlung, sondern als Angebot zur Durchbildung der eigenen Persönlichkeit der Studenten im Widerstreit mit Lehrenden und Lehrmeinungen. Deswegen könne dies nicht aus Büchern erlernt werden. Auch ersetze der Gelehrte den Mangel an Büchern. Gerade die damit verbundene Studierform mache erhebliche Reformen in der Universität nötig. Zunächst einmal müsse die „mönchische Eintheilung in Facultäten, in welchen die Philosophie als Magd hintennach tritt“¹⁷³, wegfallen, und jeder solle lesen können, was er wolle. Den Hauptwissenschaften Theologie, Jurisprudenz, Medizin und Chirurgie dürften die bislang als Hilfwissenschaften angesehenen Disziplinen der philosophischen Fakultät nicht mehr nachgesetzt werden. Warum würde nicht überhaupt die Einteilung in die Fakultäten aufgehoben, und jeder müsse die bisher durch die Philosophen abgedeckten Teile seiner Wissenschaft selber mitlesen? Warum mache man es nicht zur Pflicht, daß nur jeder in seinen Spezialgebieten lesen müsse, wozu dann „Nominalprofessuren“ eingerichtet werden könnten? Dann jedenfalls könne jeder seine Wissenschaft weiterbringen und würde sich nicht zu sehr „zerstreuen“. Für die öffentlich zu lesenden Kollegien könnten dann eigene Professuren errichtet werden, um auch ärmeren Kollegen das Durchkommen zu ermöglichen.

¹⁷⁰ Ebd. S. 206.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Ebd. Dazu gehörte auch das Vorbild einer „gesitteten Lebensart“. Vgl. Meiners, Verfassung, Bd. 2 S. 8.

¹⁷³ Ebd. Mönchisch meint hier soviel wie mittelalterlich.

Während Teller sich einerseits damit für die Spezialisierung der Professoren aussprach (die bis dahin über alle Bereiche ihrer Fakultät zu lesen hatten) und die eigentlichen Lehraufgaben schon von den Forschungsaufgaben trennte und von eigenen Professoren versehen lassen wollte, setzte er sich andererseits für die Beibehaltung der akademischen Gerichtsbarkeit ein. Dabei wies er auf den besonderen Charakter der „Universitäts Jurisdiction“ hin, die „eine väterliche Zucht seyn“ und in „Ermahnungen“, „Drohungen“ und „gemäßigten Strafen“ bestehen solle¹⁷⁴. Nur durch diese fühle sich der Student am wenigsten entehrt und würde sich „am ersten ziehen lassen“. Und hilft das nichts, „bleibt er nach wie vor ungezogen, daß er einen liederlichen Streich über den andern ausgehen läßt oder gar zu eigentlichen Verbrechen übergeht: nun denn, so sei bei ihm das Strafe, daß er sein Forum verliert und der Geißel der Strafgerichte übergehen wird. Daß aber gar die Professoren, Doctoren und Magistri unter den Stadtgerichten stehen sollten, wird wohl überhaupt nicht die Meynung sein“¹⁷⁵.

Schließlich machte Teller noch einige Bemerkungen über die bereits eingeführten Prüfungen „der Talente und Vorkenntnisse derer, welche sich auf die Universität begeben“¹⁷⁶. Was sollten diese eigentlich helfen, da die Studenten weiterhin auch ohne das Zeugnis der Reife die Universität besuchen könnten. Diese Prüfung sei nur ein „Blendwerk“, da nach wie vor die Unreifen Stipendien erhielten und Kriegsräte und Oberrechnungsräte usw. werden könnten. Ein Blendwerk sei auch die Prüfung selbst, denn „was heißt Talent zum Studiren“¹⁷⁷? „Wenn die gelehrte Republik wie jede andre Meister nöthig hat, so auch Handlanger usw.“¹⁷⁸ Ein Censor sei unnötig, da er nicht mehr als jeder Lehrer wirken könne und nur mehr „Unfug anstifte“, wenn er offiziell auch noch Aufpasser anstellte. Nach und nach könne er gegen die „Meutereyen“ der Studenten weniger ausrichten, würde letzten Endes doch nur seine „Augen verschließen“ und in Ruhe seine Pension verzehren, „die also nützlicher 4, 5 armen Studenten oder schlechtstehenden Professoren hätte gegeben werden können“¹⁷⁹.

Während Teller die Diskussionen über die Abschaffung der Universitäten als zeitgemäßes „Geschwätze“ abtat, das durch die Laufbahn einiger Autodidakten wie Moses Mendelssohn und Lessing Nahrung gefunden hätte, so meinte Friedrich Nicolai in seinem Beitrag, daß die Universitäten als Vorbereitungsanstalten für Gelehrte nötig seien¹⁸⁰. Lessing habe sehr wohl studiert, wenn auch am wenigsten in seiner eigentlichen „Brod-Wissenschaft“, der Medizin; was er und Mendelssohn über Univer-

¹⁷⁴ Ebd. S. 208.

¹⁷⁵ Ebd. Beim Angriff auf die exemte Stellung der Studenten wurde zugleich die der Professoren in Mitleidenschaft gezogen, daher verteidigten diese dann die Position der Universität am eindrucksvollsten.

¹⁷⁶ Ebd.

¹⁷⁷ Ebd. S. 209.

¹⁷⁸ Ebd. Teller vertrat damit den Standpunkt der Tradition.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Stellungnahme vom 10. Juli 1795. Ebd. S. 210.

sitäten gesagt hätten, könne nicht herangezogen werden, weil es nur beiläufig gesagt worden sei.

Nicolai verwies darauf, daß das eigentliche Gelehrten-dasein erst nach Abschluß der Studien anfangen und sich der Staat, da er durch die Universitäten „eine Menge Geschäftsleute“ mit weitreichenden Kenntnissen und ausgebildetem Verstand erhalte, durch die mangelnde Ausbreitung der Wissenschaft selber schade¹⁸¹. Auf die Fakultäten wollte er nicht gern verzichten, wenngleich er die Jurisdiktion geändert sehen wollte, wobei er auf die Studenten der *Pepinière* in Berlin hinwies, denen kein exempter Stand zugesprochen war. Alles in allem sei die Wissenschaft nicht allein in den Universitäten zu finden, da auch ein guter Schriftsteller sie betreiben könne; doch sei die Universität der beste Ort der Vorbildung dazu. Der Titel Professor solle deswegen der Universität vorbehalten werden, da er außer ihr nichts besage¹⁸².

Gegen den Vorschlag, die Studien in Städten bei Privatlehrern zu betreiben, wandte sich der Geheime Oberfinanzrat im Generaldirektorium Wloemer. Er meinte: „Außer den großen Schwierigkeiten bei den in Städten zerstreuten einzelnen Privatlehrern wegen mangelnder Coexistenz der Lehrer zu den Hilfswissenschaften, auch sonst nöthigen Anstalten, u. da das völlige Selbststudium, wenn es mit Erfolg geschehen soll, seltene Triebe und Talente erfordert, als zu den Ausnahmen gehört, glaube ich auch, daß sogar die Collisionen, kleine Ausschweifungen u. daraus entstehende Verlegenheiten eines sich selbst auf der hohen Schule überlassenen Jünglings ihm mehr Gewandtheit zu künftigem Betragen erwerben, wenn gleich unter der Menge viele mißrathen, welches doch auch beym Privatlernen nicht ausbleibt. Wenigstens habe ich aus Erfahrung gefunden, daß die aus Privat-Unterricht zu Bedienung gelangten Subjecte zwar Wissenschaft, aber nicht so viel *Savoir faire* als diejenigen, die auf Universitäten gewesen, mitgebracht oder erlangt haben.“¹⁸³. Auf die Kunst, sein Wissen anzuwenden, auf diese Geschicklichkeit im Amt kam es im hohen Maße an. Wloemer setzte sich deswegen nur für eine Prüfung vor dem Studienbeginn ein, um eine „völlige Vorbereitung“ der Studenten gesichert zu sehen.

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Ebd. S. 213. Nicolai wollte ihn den Lateinschullehrern entziehen und damit gegen die Sitte vorgehen, alle „Academisten“ als Professoren oder zumindest doch als Magister anzuerkennen, obwohl doch gerade diese Titulatur den Stand und nicht ein persönliches Verdienst bezeichnete. Diese Titulatur symbolisierte in der ständischen Ordnung die Stellung der Akademiker wie z. B. auch der Doktorring.

¹⁸³ Ebd. S. 214. Die Verwaltung scheute sich deswegen nicht, relegierte Studenten in ihre Dienste zu nehmen, wie der Fall des Friedrich Althoff am Ende des 19. Jh.s zeigt. Immerhin wurde er zur beherrschenden Figur im preußischen Kultusministerium. Vgl. dazu die in dieser Zeit beginnende Diskussion um die „Pubertät“ von Jugendlichen, um die Besonderheiten des jugendlichen Lebensalters. Diese Theorie wirkte im Einzelfall sozial entlastend, wie auch das Sitzenbleiben oder das Durchfallen beim Abitur keineswegs die Karriere ausschloß.

Bei diesem Stand der Diskussion versuchte Gebhard noch einmal sein Anliegen zu verteidigen, in dem er darauf verwies, daß der Nutzen der Universität nichts mit der gegenwärtigen Verfassung, die geändert werden müsse, zu tun habe. So sei es durchaus denkbar, daß bei einer Verbesserung der lateinischen Schulen diese die Gelehrsamkeit vermitteln würden und alles weitere dann im Selbststudium erreicht werden könne. Sicherlich sei das Gespräch zwischen den Gelehrten dann weniger möglich, doch würden andererseits auch nicht mehr so viele junge Leute studieren. Jeder Fleißige aber erhalte seine Chance, während das nutzlose Treiben und Schwärmen beendet würde. Denn: „... wenn der Nichtstudierende junge Mann keinen besonderen Ort zum rasen nöthig hat, warum soll denn der Studirende einen solchen haben“¹⁸⁴.

Ohne daß die anderen Gesprächsteilnehmer darauf eingingen, scheint doch deutlich zu sein, daß Gebhard die Universitäten zu sehr unter dem Nützlichkeitsaspekt ansah, wobei ihm die Feinheiten der Struktur verborgen blieben. So grobe Vergehen, daß man von „rasenden“ Studenten sprechen konnte, gab es in der Regel nicht, auch wurden dort nicht nur „Taugenichtse“¹⁸⁵ gebildet oder sahen die Studenten in dem Professor nur staunend ein „Wesen höhrer Art“¹⁸⁶. In dieser groben Sprache ließ sich das Problem nicht fassen, worauf ein weiterer Kontrahent, der Leibarzt des Königs und Botaniker Prof. Maier, einging. Er sprach von der „fermentation der Leidenschaften“ bei den Studenten und respektierte sogar Ausschweifungen, wenn dadurch nicht die öffentliche Ordnung gestört wurde¹⁸⁷. Der Student müsse nur fleißig sein. Daß die Jurisdiktion nicht von den Professoren der eigenen Fakultät ausgeübt werden solle, sei bedenkenswert. Sonst halte er den mündlichen Vortrag des Professors für wichtig, auch wenn die Gelehrten zur Zeit sich zu sehr „aufblähten“ und zu wenig Widerspruch bekämen, während die „Layen“ sich „dumm läsen“¹⁸⁸.

Genau in diese Kerbe mangelnder Diskussionsbereitschaft hieb auch Biester. Ihm mißfiel „diese aufgeblähte Pedanterie, dieses Alleinsprechen und Absprechen ex auctoritate“ und die damit verbundene Verfassung. Dann werde viel zu wenig Rücksicht auf die eigentlichen „Geschäftswissenschaften“ genommen. „Man mache die untern Schulen und die Gymnasien immer vollkommener, wie man seit mehrern Jahren rühmlich angefangen hat; und man wird die Universitäten in eben dem Grade immer entbehrlicher finden, vorzüglich, weil ihre Einrichtung nicht zu unserem

¹⁸⁴ Stellungnahme vom 2. Aug. 1795. Ebd. S. 216.

¹⁸⁵ Ebd. Gebhard zeigte zwischen den Zeilen damit auf das Hurenwesen in den Universitätsstädten. Auch Biester ging darauf ein und wollte das *privilegierte* Huren abschaffen. Ebd. S. 219.

¹⁸⁶ Ebd. S. 215. Im gleichen Atemzug berichtete Gebhard dann über den „Muthwillen“ in den Collegien.

¹⁸⁷ Stellungnahme vom 8. Aug. 1795. Ebd. S. 217.

¹⁸⁸ Ebd. S. 218. Damit verstärkte Maier sein Eintreten für den mündlichen Unterricht, in dem der Student auch Fragen und Zweifel äußern durfte.

itzigen Zustände der Kultur paßt, und weil man sich keinen recht bestimmten Zweck dabei denkt.“¹⁸⁹ Nie dürften die Studenten im Staat einen eigenen Stand ausmachen.

Auch der Geheime Oberfinanzrat Göckingk betonte, die notwendige Verbindung von Theorie und Praxis bei der Besetzung von Professuren zu beachten, und wollte für die Gerichtsbarkeit einen eigenen Justitiarius einsetzen. Schließlich hielt er mehrfache Visitationen, wie sie in der Verwaltung üblich seien, für nützlich, um den Universitäten ein besseres Ansehen zu verschaffen. Der Geheimrat Selle unterstützte ihn bei allen Vorschlägen¹⁹⁰, während Svarez in diesem Zusammenhang auf die in Halle bereits erfolgten Veränderungen hinwies¹⁹¹.

6. Die Reduzierung des staatlichen Drucks auf die Universitäten

Während die Diskussion in der Mittwochsgesellschaft bereits einmal als „eine wahre Orgie an pedantischer Geistlosigkeit, die von einer dichten Wolke muffigen Konvolutenstaubs überlagert wird“¹⁹², interpretiert worden ist, erweisen sich die Einzelüberlegungen, wenn sie in den größeren Zusammenhang der Ausbildung zum Gelehrten gestellt werden, als eine viele Facetten des Problems Universitätsreform beleuchtende Diskussion. Sicherlich stellten die Männer der Mittwochsgesellschaft, die selbst schon einige Jahre die Universität nicht mehr von innen gesehen hatten, einige Pedantereien fest, doch waren diese nur Auswüchse. Viel ernster ist die Kritik an der mangelnden Realitätsbezogenheit der Studien, an dem mangelnden Fleiß der Studenten und an den Mißbräuchen akademischer Gerichtsbarkeit zu nehmen. Alle diese Mißstände waren schon seit von Zedlitz von der Verwaltung bekämpft worden und hatten zu einer Intensivierung der Studien geführt. Daß die Mitglieder der Mittwochsgesellschaft bei allem etwas realitätsfern diskutierten, machen ihre Bemerkungen über die akademische Gerichtsbarkeit deutlich, die doch schon vor 1795 in Halle erheblich verändert worden war. Davon wußte allein Svarez, und er fand sich selber trotzdem nicht „näher informiert“¹⁹³.

Dürfen die Diskussionsbeiträge daher nicht als direkter Ausdruck in der Zeit um 1795 vorhandener Erscheinungen an den Universitäten angesehen werden, so gehören sie doch allgemein in die „Gespräche“ der Zeit¹⁹⁴ und können deutlich machen, wie sehr die alten Inhalte der Uni-

¹⁸⁹ Stellungnahme Biesters vom 25. Okt. 1795. Ebd. S. 218 f. Biester deutete damit die zukünftige Entwicklung an, in der sich der Schwerpunkt der sittlichen Bildung von den Universitäten auf das Gymnasium verlagerte zugunsten des Ausbaus der Universität zur „Werkstätte der Wissenschaft“ (Paulsen).

¹⁹⁰ Alle vorherigen Stellungnahmen. Ebd. S. 219 ff.

¹⁹¹ Ebd. S. 220.

¹⁹² König, Vom Wesen der deutschen Universität, S. 27.

¹⁹³ Stölzel, Mittwochsgesellschaft, S. 221.

¹⁹⁴ Eine Zusammenfassung der Diskussionen aus der Sicht der Universität bietet: Meiners, Verfassung.

versitätsausbildung unter dem Anspruch des Staats in die Debatte gerieten. Die akademischen Bräuche wurden mit dem schimpflichen Beiwort zünftisch versehen¹⁹⁵, die Erziehung zum Gelehrten kritisch von ihrem Nutzen her betrachtet, und selbst die alten Privilegien verfielen dem ‚Räsonnement‘. Die Denkweise der Rationalität mit ihren Leitbegriffen Nutzen und Fleiß drang vor, ohne jedoch ihrerseits ein Modell zukünftiger wissenschaftlicher Ausbildung anzubieten. Denn die Hinweise auf die Verbesserung der Lateinschulen, die die Universitäten überflüssig machen sollten, waren so unreal, wie die Gedanken, daß wissenschaftliche Ausbildung *und* Erziehung zur gelehrten Lebensform in Form der Privat-erziehung hätten stattfinden können.

Angesichts der Komplexität des Gebildes Universität, wie es sich aus den Beschreibungen der Zeit ergibt, angesichts der Verwobenheit von akademischem Selbsterziehungsprozeß, von Lehre, Gebräuchen und geschriebener und ungeschriebener Verfassung dieser Institution ständischer Tradition lassen sich die Widerstände der Professoren und auch der Studenten gegen den Staatszugriff nur mühsam rational rekonstruieren und aus den Akten kaum direkt entnehmen. Erst wenn die Konflikte zwischen Staat und Universität, so wie sie unter Woellner deutlich wurden, als Reibungsstellen zwischen dem nach Rationalität strebenden Staatssystem und der nach symbolischer Kommunikation und Interaktion ausgerichteten Gelehrtenrepublik aufgefaßt werden, ergeben sich Möglichkeiten der Interpretation. Dann wird deutlich, warum die staatlichen Maßnahmen zu dieser Zeit noch nicht so recht durchgriffen und andererseits die Staatsverwaltung lernen mußte, die Eigengesetzlichkeiten der Universität zu begreifen, wollte sie nicht das ganze Gebilde in eine höhere Schule verwandeln.

Schon 1844 hatten sich dann die Positionen von Staat und Universität völlig verändert, denn nunmehr war es die Verwaltung, die die Universitäten darauf hinwies, daß sie neben der Vermittlung von Wissenschaft auch die Gesinnungsbildung der künftigen Elite zu betreiben habe. Diese sei „zu einer höhern, geistigern Auffassung des Lebens“ in allen ihren „Thätigkeiten, besonders zum Staats- und Kirchendienste vorzubereiten“¹⁹⁶, hieß es in einem Ministerialerlaß, weshalb der „innige, geistige Verkehr zwischen Lehrern und Lernenden“ wieder verbessert werden müsse, um auf die „sittliche Bildung der Jugend“ vorteilhaft einzuwirken¹⁹⁷. „Früher waren mit den zusammenhängenden Vorträgen disputatorische und konservatorische Uebungen verbunden“, während in der Gegenwart der Kontakt nur in den notwendigen Dingen vorhanden sei. Deswegen könne der akademische Unterricht nur dann Erfolg haben, wenn in der Form von Seminaren und Übungen der Lehrbetrieb verbes-

¹⁹⁵ Stölzel, Mittwochsgesellschaft, S. 221.

¹⁹⁶ Abdruck des MinErl vom 17. April 1844 in: Rönne, Unterricht-Wesen, Bd. 2 S. 515.

¹⁹⁷ Ebd.

sert würde. Friedrich August Wolf habe dieses bereits um 1800 nachgewiesen¹⁹⁸. So wurden dann in veränderter Form wieder Bestandteile der alten Universität in den Lehrbetrieb eingeführt, um die Studien wieder auf die Charakterbildung zu orientieren, die seit jeher eigentlicher Inhalt universitärer Studien war. Denn nur der richtige Charakter versprach die richtige Anwendung der Wissenschaft zum Nutzen der bürgerlichen Gesellschaft.

Die Aufforderung zum Fleiß hatte also auf die Dauer durchaus negative Nebenwirkungen, doch um 1800 waren diese noch nicht zu sehen. In dieser Zeit mußten die Universitäten erst einmal auf die Zwecke der bürgerlichen Gesellschaft hin orientiert werden, z. B. dadurch, daß die Juristen und Cameralisten für die Verwaltungsaufgaben tauglicher gemacht wurden. So ordnete der Großkanzler von Goldbeck am 1. Januar 1797 einige Vorlesungen in lateinischer Sprache an, um die Studenten später in der Verwaltung der polnischen Gebiete besser verwenden zu können¹⁹⁹. Auch die Professoren machten eine Vielzahl von Vorschlägen zur besseren Einrichtung der Studien²⁰⁰. Schließlich wurden auch die Cameralstudiengänge neu geordnet und den Verwaltungszwecken besser angepaßt²⁰¹. Erst unter dem Minister von Massow kam es — wenigstens für Halle — zu einer die früheren Versuche zusammenfassenden Reform, die auf der Grundlage eines durch die Verordnung vom 5. März 1799 angeordneten Berichts der Universität erging²⁰².

¹⁹⁸ Ebd. Gemeint ist dessen Seminar in Halle.

¹⁹⁹ Vgl. Hansen, Geschichte, S. 152. Vgl. dazu auch: Schwartz, Gelehrtenschulen, Bd. 3 S. 488 ff. (Abdruck, der VO); vgl. auch: Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens. Bd. 1 (1800) S. 453 ff. Das Studium wurde damit erschwert. Weitere Erschwerungen im Justizdienst erfolgten durch die VO vom 1. Jan. 1797, die am 12. Okt. 1804 wiederholt wurde und zur strengerer Prüfung aufrief. Vgl. Scotti, Sammlung, Bd. 4 Nr. 2798, S. 2642. Vgl. auch das Reskript an das Kammergericht vom 12. Febr. 1805, daß „zu Justizbeamten und Aktuarien in der Regel nur Referendarien, die bei einem Landesjustizkollegio oder formirten Untergerichte gestanden, genommen werden sollen.“ Durch Reskript vom 20. März 1805 wurde das Kammergericht angewiesen, daß die Referendare auch bei einer Kammerjustizdeputation arbeiten sollten. Vgl. Einzelheiten in: Allgemeine Juristische Monatsschrift. Bd. 4 (1807) S. 507 f., ebd. Bd. 6 (1807) auch: Wie weit ist Jurisprudenz Memoriensache? oder Ideen zur Bestimmung einer zweckmäßigen Prüfungsmethode usw. (S. 199 ff.)

²⁰⁰ Vgl. etwa: Jakob, Universitäten, 1798.

²⁰¹ Vgl.: Ideen zur Errichtung eines kameralistischen Instituts auf den preussischen Universitäten. Veranlaßt durch ein Programm des Hrn. Kriegsrats Fischbach in Berlin. In: Annalen der Preussischen Staatswirtschaft und Statistik. Bd. 1 (1804) S. 78 ff. Bis zu diesem Zeitpunkt waren die kameralistischen Studien über alle Fakultäten verteilt gewesen, auch könne ein Professor nicht alle Zweige ausreichend behandeln. Ein kameralistisches Institut sei daher vonnöten. Erst dann könne ein planmäßiger Unterricht erfolgen. Ein neuartiger Studienplan wurde dann entwickelt. Am 7. Februar 1806 wurde die neue Studienordnung für alle Universitäten im Fache der Kameralwissenschaften erlassen. Dieser sah innerhalb des Trienniums im ersten Jahre die Beschäftigung mit den „Hilfswissenschaften“ und einer Einleitung in die Kameralwissenschaften vor. Erst danach begann das Fachstudium. Die Prüfungen waren darauf ausgerichtet. Vgl.: ebd. Bd. 2 (1805) S. 405 ff.

²⁰² Vgl. Hoffbauer, Geschichte, S. 470.

Dieses von dem Woellnerschen Stil abweichende Vorgehen wurde als „ein deutlicher Beweis“ dafür angesehen, „daß es hier nicht auf Aufsehen machende Neuerungen, sondern auf die beste Verfassung der Universität abgesehen war; es sey nun, daß diese durch Beybehaltung des Alten oder durch Abschaffung desselben zu erhalten wären“²⁰³. Hoffbauer meinte in Anerkennung des nunmehr erheblich gütlicheren Weges der Einigung zwischen Staat und Universität: „Zu ändern ist auf einer Universität sehr leicht, mit Sicherheit zu verbessern um so schwerer. Denn einmal ist Manches in der Verfassung der Universitäten, das, so sehr es auch von der Verfassung anderer Korporationen abweicht, und bey diesen nicht zweckmäßig, oder gar ungereimt seyn würde, auf einer Universität, wegen gewisser eigenthümlicher Verhältnisse, welche Universitäten nothwendiger Weise mit sich führen, daselbst an seinem rechten Orte; zweytens ist manche Einrichtung mit andern, und oft sehr unsichtbar durchflochten, oder hängt mit gewissen Meinungen und Gewohnheiten, über welche keine menschliche Kraft gebieten kann, auf eine leicht übersehene Art so sehr zusammen, daß man Gefahr läuft, mit einem kleinen, oft nur scheinbaren Mangel ein überwiegendes Gutes zu vernichten. Hinzu kommt noch drittens“, und damit schließt Hoffbauer seine Anmerkung, „daß es schwer hält, manchen an sich wünschenswerthen Anordnungen auf Universitäten die nöthige Festigkeit zu geben“²⁰⁴.

Diese Besonderheiten der Universitätsverfassung wollten bei Reformen beobachtet werden, weshalb von Massow sich 1799 an den Ort des Geschehens begab und sich in Halle erkundigte²⁰⁵. Erstaunlicherweise wurde durch die Order vom 31. Dezember 1801 dem Oberschulkollegium die Aufsicht über die Universitäten entzogen und von Massow durch Reskript vom 3. Januar 1802 an die Universität Halle als neuer Oberkurator bestellt²⁰⁶. Aufgehoben war damit nicht die Universität als Institution, sondern der verfehlte Ansatz ihrer zu direkten Staatsverwaltung. Meierottos frühe Bedenken setzten sich also nach mehr als zehn Jahren als richtig durch. Als dann noch Friedrich Wilhelm III. in Halle die Universität besuchte, wurde auch das durch die Tätigkeit der „Immediat-Examinations-Kommission“ in Mitleidenschaft gezogene Ansehen der Universität wiederhergestellt, worauf die Universität ihrerseits zu den 1803 angeordneten Veränderungen leichter bereit war, zumal damit eine Erhöhung der Einkünfte um 15 000 Tlr. verbunden war²⁰⁷. Diese Einkünfte wurden zur Verbesserung einiger Besoldungen, für den botani-

²⁰³ Ebd. S. 471.

²⁰⁴ Ebd. S. 471 f.

²⁰⁵ Ebd. S. 472.

²⁰⁶ Ebd. S. 473. Begründet wurde die KO damit, daß das OSK mit der Ausrufung eines Schulverbesserungsplans ausreichend beschäftigt sei.

²⁰⁷ Einzelheiten in: Einige Nachricht von den Veränderungen auf der Königl. Friederichs-Universität Halle. In: Annalen der Preussischen Staatswirtschaft und Statistik. Bd. 1 (1804) S. 89 ff.; Hoffbauer, Geschichte, S. 487 ff. Die Universität hatte nur eine Erhöhung von 8000 Tlr. erbeten, den Plan hatte der Prorektor Jakob entworfen. Es wurden dann durch KO vom 13. Jan. 1803 zunächst diese 8000 Tlr. bewilligt, die weitere Erhöhung aus dem Fonds der neuerworbenen Gebiete genommen.

schen Garten (der auch den Kameralisten als Anschauung der im Lande wachsenden Pflanzen diente²⁰⁸), für das Naturalienkabinett und das physikalische Kabinett verwendet²⁰⁹. Auch wurden neue Lehrer berufen.

Zu den inneren Reformen gehörte eine Veränderung der bisherigen Prorektoratsfolge. Die Folge nach der Anciennität vorbehaltlich eines Votums des Generalkonzils wurde durch die Wahl unter vier gemäß der Anciennität aufeinander folgenden Professoren in geheimer Wahl ersetzt, wobei der alte Prorektor, falls er sich dieses nicht verbat, wieder mit zur Wahl gestellt wurde²¹⁰. Bei der akademischen Gerichtsbarkeit wurde wiederum — und dies zeigt, wie sehr sich die Universität dem früheren Versuch widersetzte, — dem Concilio decanali die Aufsicht über die Disziplin genommen und auf eine eigenständige und feste „Disciplinar-Deputation“ übertragen. Auch sollten die Disziplinargesetze verbessert werden.

Eine weitere Maßnahme betraf die Ordnung und die Zeit des Studierens. Das Triennium wurde verpflichtend gemacht, und Studenten, die vor Ablauf der sechs Semester die Universität verlassen wollten, mußten sich einer besonderen Prüfung unterziehen. Dann sollten auch gedruckte „Anweisungen zur Anordnung ihres Studienplans erteilt und durch Examinatoria, disputatoria usw. der Fleiß mehr angespannt, die Testimonia aber auf Examina gegründet werden“²¹¹.

Bei dieser Verbesserung der Universität Halle verlor die Verwaltung ihr Ziel nicht aus den Augen. In der Kabinettsorder vom 13. Januar 1803 hieß es, daß Friedrich Wilhelm III. beschlossen habe, „vorerst die Universität Halle so vollkommen als möglich einzurichten und die Verbesserung der übrigen [Universitäten] der Folgezeit vorbehalten zu lassen.... Meine Absicht dabey ist: den Unterricht und die Disziplin der Studirenden zu verbessern und zugleich für die Fortschritte in den Wissenschaften möglichst Sorge zu tragen“²¹². Die Universitäten Duisburg, Frankfurt und Königsberg standen damit auf dem Aussterbeetat; die inzwischen erreichte Reduktion der Studentenzahlen²¹³ sollte durch eine Reduktion der Universitäten ergänzt werden, um die Staatsmittel konzentrierter einzusetzen.

²⁰⁸ Die Kameralisten hatten nach dem in Anm. 201 besprochenen Vorlesungsplan auch allgemeine Landwirtschaft zu studieren.

²⁰⁹ Einzelheiten bei: Hoffbauer, Geschichte, S. 499 ff.

²¹⁰ Einige Nachricht, S. 91 f.

²¹¹ Ebd. S. 92 f.

²¹² Hoffbauer, Geschichte, S. 488 f.

²¹³ Das Sinken der Studentenzahlen wird durch die folgenden Zahlen der Immatrikulationen deutlich, wie sie angegeben sind bei: Eulenburg, Frequenz, S. 298 f. Lag die Zahl der Immatrikulationen in Königsberg 1786 bei 147, 1787 bei 191 und 1788 bei 154, so sank sie 1789 auf 108 und betrug 1790 nur noch 100. 1791 wurden 125 erreicht, 1792 erfolgte wiederum ein Rückgang auf 100. 1793 endlich stieg die Zahl auf 130 und verblieb die kommenden Jahre bei etwa 140, erreichte damit fast wieder die Zahl von 1786. In Halle nahm die Zahl der Immatrikulationen — wie bereits an den Studentenzahlen dargestellt — fast kontinuierlich von 472 im Jahre 1786 auf den niedrigsten

Wie ernst es dem Monarchen und seinem Minister mit dem Ziel der Verbesserung der Ausbildung des Staatsdienernachwuchses war, macht eine weitere Passage der Order deutlich. „Ich hoffe“, so meinte der Monarch, „daß das Vertrauen, welches ich Euch dadurch beweise, Euch anfeuern wird, mit Verleugnung aller egoistischen Absichten, bey Euern Vorschlägen bloß das von mir bestimmte Ziel vor Augen zu haben, und darin dem Beyspiele Eurer Amtsvorfahren zu folgen, die sich dadurch den gerechten Ruhm erworben haben, durch Vervollkommnung und Ausbreitung der Wissenschaften überhaupt und durch Bildung der brauchbarsten Staatsdiener dem Vaterlande insonderheit sehr nützlich gewesen zu seyn“²¹⁴. Und um diesen Willen auch symbolisch noch zu verstärken, wollte der Monarch die Ernennungen der ordentlichen Professoren in Zukunft selbst vollziehen.

Wie Hoffbauer berichtet, machte dieses Schreiben wegen seiner „Humanität“ einen ungeheuren Eindruck auf die Universität, so daß der (durch seine in früheren Überlegungen zur Verbesserung der Einrichtung von Universität und Studiengängen bekanntgewordene) Prorektor Jakob schon in kurzer Zeit die Verhandlungen abschließen konnte. Der König selbst beehrte am 29. Mai 1803 die Universität erneut mit seinem Besuch²¹⁵. Von einer Aufhebung der Universitäten war nunmehr keine Rede, obwohl in Kreisen von Schulmännern, wie z. B. bei Stephani²¹⁶, immer noch daran gedacht wurde, an deren Stelle einzelne berufsqualifizierende Institute nach dem Vorbild der Pepinière in Berlin zu setzen, ohne den Ballast universitärer Tradition mitschleppen zu müssen²¹⁷. Doch mehr und mehr waren sich die Fachkenner darüber einig, daß die Universität der beste Ort zur Ausbildung der Elite der Nation sei²¹⁸. Die Humboldt-schen Überlegungen zur Einrichtung der Universität Berlin knüpfen hieran

Stand von 318 im Jahre 1799 ab, um dann 1800 wieder auf 347 zu steigen. In Frankfurt gab es 1787 101 Einschreibungen und schon im nächsten Jahr nur noch 78. Mit Ausnahme des Jahres 1795 betrugen sie immer unter 90 im Jahr. Erst 1797 stiegen sie auf 109 an, betrugen 1798 dann 125, sanken 1799 auf 71 und sprangen 1800 auf 129, so daß hier die Zahl von 1787 übertroffen wurde.

²¹⁴ Hoffbauer, Geschichte, S. 489.

²¹⁵ Ebd. S. 495.

²¹⁶ Vgl. die Kritik an dessen „System“ bei Pölit, Erziehungswissenschaft, Bd. 2 S. 270. Pölit verwies dabei auf das Beispiel in Frankreich. Dort habe die Ausführung dieser Idee „allen höhern wissenschaftlichen Gemeingeist, aller Nacheiferung der besten studirenden Köpfe untergraben“. Ebd. S. 271. „Nie wird die Menge der von ihm vorgeschlagenen, und mit ansehnlichen Kosten einzurichtenden, einzelnen Institute die Vortheile einer einzigen großen und neuorganisirten Landesuniversität verdunkeln.“ (Ebd.)

²¹⁷ Vgl. hierzu die Meinung einiger Mitglieder der Mittwochsgesellschaft. Vgl. in diesem Sinne auch die erste Diskussion über die in Berlin zu gründende Universität. Hier nahmen sich die Initiatoren zunächst die Abschaffung alles Zünftischen vor. Vgl. Lenz, Universität Berlin, Bd. 1 S. 65 ff.

²¹⁸ Vgl. über die Widerstände gegen die Aufhebung auch: König, Vom Wesen der deutschen Universität, S. 34 ff.

an²¹⁹; auch die Diskussionen der Verteidiger der Universitätsfreiheit in der Zeit der Karlsbader Beschlüsse haben die bereits seit 1787 erreichten Diskussionsergebnisse zur Grundlage. Die Formel von der Freiheit von Forschung und Lehre faßte das Bestreben nach Autonomie der Gelehrtenrepublik zusammen²²⁰. Gerade die Diskussion um die Gründung der Universität Berlin erweist sich als Fortsetzung des seit Woellner einsetzenden Streits um die Stellung und die Aufgabe der Universität in der Gesellschaft²²¹, wobei die Staatsverwaltung zeigte, daß sie den Umgang mit der Korporation nunmehr beherrschte.

7. Die Neuordnung der Kantoneximierung als Element der Absicherung des Beamtenstandes

Angesichts der bis zur Einführung der ersten Steuerungsmaßnahmen wachsenden Studentenzahlen hatte die Verwaltung die Sorge, daß dem Militär zu viele Soldaten entzogen würden. Denn solange ein Studium von der Kantonpflicht und damit vom Militärdienst entband, ergriffen viele Söhne von Handwerkern und Bauern diese Möglichkeit, sich dem lebenslänglichen Dienst zu entziehen. Friedrich II. hatte sich darüber 1784 in einer bereits zitierten Kabinettsorder besorgt gezeigt und gemeint, was es denn die „Söhne derer Bauern und Bürger in kleinen Städten“ nötig hätten zu studieren, da sie doch die Berufe ihrer Väter ergriffen²²². Um die Ordnung wiederherzustellen, wurde die Meldung der zur Universität abgehenden und nicht durch den Stand ihrer Eltern eximierten Studenten an die Regimenter und Kammern angeordnet²²³. Doch wurde über die

²¹⁹ Vgl. seine Tätigkeitsberichte und Vorschläge. Abgedruckt in: Humboldt, Werke, Bd. 4; König, Vom Wesen der deutschen Universität, S. 53 ff. Humboldt erreichte jedoch nicht die angestrebte Autonomie vom Staat.

²²⁰ Vgl. etwa: Ludwig Heinrich von Jakob, *Academische Freiheit und Disciplin* mit besonderer Rücksicht auf die preußischen Universitäten erwogen. Leipzig 1819. Jakob verteidigte damit zum zweiten Mal die korporativen Eigenrechte.

²²¹ Es seien nur einige Punkte angedeutet. Der erste Rektor Schmalz kam schon bald in Streit mit der Verwaltung, weil er im traditionellen Bewußtsein handelte und z. B. auch Handwerker zum Studium zuließ, was daraufhin verboten wurde. In einem Votum wandte sich Schmalz gegen das Zeugnis der Reife, das den Trend zum Fachstudium begünstigte und die Hörsäle der Philosophen leer bleiben ließ. Außerdem könnte sich jeder die Matrikel in Wittenberg geben lassen und dann in Berlin studieren. Auch gab es in Berlin die gleichen Studentenunsitten wie in Halle, gegen die der Monarch eingeschritten wissen wollte. Vgl. Lenz, *Universität Berlin*, Bd. 1 S. 317 ff. Ganz offen zum Konflikt zwischen Studenten und Staat kam es dann zur Zeit des Wartburgfestes. Einzelheiten: ebd. Bd. 2 S. 35 ff. Denn gerade die Studenten verteidigten die Tradition der Gelehrtenrepublik.

²²² Zit. nach: Schwartz, *Gelehrtenschulen*, Bd. 3 S. 531 f. Abdruck auch bei: Büsching, *Charakter*, S. 103.

²²³ Vgl. auch für das Folgende: Schwartz, *Gelehrtenschulen*, Bd. 3 S. 531 ff. und: Jeismann, *Gymnasium*, Ms. S. 176 ff. Auch: Karl Otto von Arnim, *Ueber die Canton-Verfassung in den Preußischen Staaten usw.* Frankfurt/Leipzig 1788. Hier sind die wichtigsten Quellen abgedruckt.

Prüfung noch nichts näheres ausgesagt, sie geschah in der Regel auf ein günstiges Gutachten durch den Chef des Regiments, das zur Aushebung berechtigt war.

Seit der Einrichtung der Kantonverfassung unter Friedrich Wilhelm I. hatte es immer wieder Klagen über Übergriffe einzelner Regimentschefs gegeben, die sich an die seit dem Edikt vom 14. Oktober 1737 geltende Eximierung der Söhne von Geistlichen und Predigern²²⁴ nicht hielten. Selbst Söhne bekannter Prediger wie der des späteren Oberkonsistorialrats Diterich wurden eingezogen, wenn sie die erforderliche Länge hatten. Nicht jeder hatte dann das Glück, in der Königin eine Fürsprecherin zu finden, um dann doch noch frei gesetzt zu werden²²⁵.

Den allgemeinen Klagen über diese Übergriffe versuchte Friedrich II. schon durch eine Kabinettsorder vom 1. November 1746 zu begegnen, in der er den vom Militärdienst befreiten Personenkreis näher festlegte. Von nun an sollten „die Söhne der Kaufleute, Renthirer, Künstler und Fabrikanten, imgleichen der Weinhändler und Materialisten, so guten Handel führen, wie auch königlicher Bedienten und anderer Leute, welche vom Stande sind, oder von Capitalien leben, überhaupt aber von denjenigen, welche 6000 Thaler in Vermögen haben, von aller Enrollierung und Werbung ganz und gar frey seyn“²²⁶.

Da diese Order jedoch nicht öffentlich bekannt gemacht wurde, hing es, wie Büsching berichtet, auch weiterhin von der „entweder harten oder menschenfreundlichen Gesinnung der Generale und Obristen“²²⁷ ab, ob den sich durch den Besuch von Lateinschulen qualifizierenden Söhnen des bürgerlichen Mittelstands die Befreiung erteilt wurde oder nicht. Die Angst derjenigen Schüler, deren Eltern nicht ausdrücklich eximiert worden waren, war groß, da sie bis zu ihrer endgültigen Anstellung in einem sie befreienden Stand immer noch einberufen werden konnten²²⁸. Von einer Rechtssicherheit in dieser Frage konnte nicht gesprochen werden, es sei denn, man gehörte zu den privilegierten, staatsnahen Ständen oder zu den Besitzenden.

Anderenfalls stand nur der Weg offen, durch eine besondere Begabung und durch Schulbesuch sich den Weg in die militärdienstfreie Klasse der Bevölkerung zu erkämpfen. Friedrich II. selbst antwortete auf die Bitte Büschings, einen Gymnasiasten zu befreien, auch wieder so, als ob es keine Befreiungen geben würde, und meinte in einer Order vom 17. Dezember 1781: „Wenn indessen hin und wieder ein dergleichen junger Mensch unter den Studirenden sich findet, der vorzüglich viel Genie hat, denn kann das wohl mal statt finden, aber generaliter kann das nicht zugeben

²²⁴ Darauf wurde im Religionsedikt vom 9. Juli 1788 hingewiesen. Abdruck des Edikts in: *Jahrbücher des Preußischen Volks-Schul-Wesens*. Bd. 2 (1825) S. 95.

²²⁵ Bericht darüber bei: Büsching, *Charakter*, S. 100.

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Ebd. S. 101.

²²⁸ Büsching berichtet ebd. S. 101 von dem Fall eines Studenten, der noch als Domprediger des Herzogs von Mecklenburg auf Briefen als Enrollierter angesprochen wurde, und es erst der Fürbitte des Herzogs gelang, diese entehrende Post abzustellen.

werden ...“²²⁹ In einer weiteren Stellungnahme des Monarchen vom 27. Juli 1784 an die Staatsminister, die ihrem Bericht vom 29. Juni eine Abschrift der Order vom Jahre 1746 beigefügt hatten, hieß es dann nur, daß der alten Regelung keinerlei Abbruch geschehen sollte. „Sie ist einzig und allein bestimmt, aller Mißdeutung, und dem Mißbrauche der Exemption vom Enrollement, vorzubeugen.“²³⁰ Im gleichen Zusammenhang erfolgte die bereits zitierte Äußerung, daß die Söhne das werden sollten, was ihre Väter waren.

Den Gebildeten schien diese Politik mehr auf eine kastenmäßige Abschließung des Staatswesens zu zielen, als ihrem Streben nach Ermöglichung der Bildung auch für die Angehörigen der unteren Stände des Staats nahezukommen. Büsching verwies deswegen 1781 in einer Einladungsschrift des „vereinigten berlinischen und cöllnischen Gymnasiums“ diese Vorstellung und fragte, wer denn überhaupt noch studieren solle. Ein Gelehrter wie Wolff z. B. hätte nach diesen Grundsätzen Gerber werden müssen²³¹.

Durch das Religionsedikt von 1788 kam die Frage der Kantoneximierung erneut ins Gespräch, denn in ihm wurde den Predigern und Lehrern ihr Privileg erneuert. Doch schon 1789 wurde die generelle Befreiung wieder eingeschränkt und nicht mehr „unbedingt“ gewährt, damit „bey einer allgemeinen und uneingeschränkten Cantonsfreyheit der Prediger und Schullehrersöhne dem Militairstande nicht gar zu viel Leute entzogen werden“²³². Nur wenn sie sich „den Wissenschaften und Künsten, der Oeconomie, Handlung und sonstigen ähnlichen Bestimmungen“ widmeten, sollten sie das Privileg in Anspruch nehmen können²³³. Dann wurde das Vorrecht auf die Lehrer an den höheren Schulen begrenzt.

Wie Jeismann interpretiert, wurde es nunmehr Aufgabe des Oberschulkollegiums herauszufinden, was in den einzelnen Kantonen als „höhere Schule“ zu gelten hatte. Der Oberschulrat Gedike wollte alle Lehrer befreit wissen, die sich mit dem gelehrten Unterricht befaßten, auch diejenigen, die nur auf den ersten Stufen oder an Mittelschulen, die nur gelegentlich jemanden zur Universität entließen, unterrichteten. Sein Kollege Meierotto meinte hingegen, daß es in dieser Frage nicht auf Mitleid ankäme, sondern das dem Staat Dienliche zu tun sei, um dem Militär nicht zu viele Leute zu entziehen²³⁴.

In der Folgezeit versuchte das Oberschulkollegium die Schulen zu ermitteln, deren Lehrer eindeutig zu exemieren waren. Dabei zeigten die Nachforschungen, daß von der Privilegierung der einzelnen Anstalt abgegangen werden mußte und es notwendig wurde, generell geltende Kriterien aufzustellen. Eine Kabinettsorder an das Oberkriegskollegium und das Generaldirektorium über die Zulassung der Kantonpflichtigen zum Studium vom 31. Oktober 1791 gab zur Entwicklung dieser Kriterien

²²⁹ Ebd. S. 102 f.

²³⁰ Ebd. S. 103.

²³¹ Ebd. S. 104.

²³² Zit. nach: Jeismann, *Gymnasium*, Ms. S. 176.

²³³ Ebd.

²³⁴ Ebd.

den eigentlichen Anlaß. In der Order selbst kritisierte Friedrich Wilhelm II., „daß noch immer eine verhältnismäßig zu große Anzahl junger Leute aus dem Bürgerstande sich denen Studiis widmet, und da solches mehrentheils bloß in der Absicht geschieht, um sich auf diese Weise dem Militärdienst zu entziehen“, es außerdem zu beobachten sei, daß es vielen nicht um eigentliche Gelehrsamkeit ginge und sie wegen mangelnder Vorkenntnisse die Universitäten wieder unwissend verlassen würden, daß damit nur die „geringen Mittel ihrer Eltern verschwendet“ würden und daß schließlich „die jungen Leute sich als Surnumerairs in den Kanzleien der Landes-Collegia herumtreiben und, weil sie wegen ihrer Unbrauchbarkeit keine weitere Beförderung hoffen dürfen, ein beständig elendes Leben führen müssen, anstatt sie als Handwerker oder Soldaten nützliche Glieder des Staats geworden sein würden“. So wurde zunächst angeordnet, das Verfahren zur Befreiung von der Kantonspflicht zu verschärfen. In jedem einzelnen Fall sollten das zuständige Regiment und die zuständige Kammerverwaltung die Genehmigung schriftlich erteilen und dabei überprüfen, ob es die „Vermögensumstände der Eltern“ und die bisherige Erziehung wahrscheinlich machten, daß der Student seine Studien mit Erfolg abschließen würde²³⁵.

Bedeutete diese Order zunächst nur eine Erinnerung an die bereits Jahre zuvor festgelegte Regelung, so enthielt sie zugleich das Motiv für die neuen Bemühungen. Wie dieses bereits erwähnt worden ist, sollte die Verschärfung dazu beitragen, die Schlangen vor den Arbeitsplätzen in der Verwaltung abzubauen, und es zugleich ermöglichen, den bisher schon Eximierten ihre Privilegien für ihre Kinder zu sichern. Ganz friederizianisch gedacht sollte eben diesen Kindern ein Vorrang eingeräumt werden. Vor allem die Klasse der Staatsdiener wollte ihr Selbstergänzungssystem verbessern, weil ihre Kinder kaum anders zu versorgen waren.

Genau auf diesen Sachverhalt zielte die am 10. November 1791 vom Generaldirektorium an die unterstellten Kriegs- und Domänenkammern ergangene Weisung. Mit den Konsistorien oder Provinzialschulkollegien sollte über diejenigen Grundsätze verhandelt werden, „nach welchen die Söhne kantonpflichtiger Untertanen zum Studieren und zur Fortsetzung desselben auf Universitäten zuzulassen oder zurückzuweisen sein werden“²³⁶. Denn das Generaldirektorium war der Ansicht, daß „ein zum Studieren bestimmter junger Mensch bei Erreichung des akademischen Alters und Reife nicht mehr eine andere Laufbahn einschlagen und Kaufmannschaft oder Handwerk erlernen kann“²³⁷. Da nun, wie bereits erwähnt worden ist, die Kinder der Staatsdiener im Handwerk nicht gern gesehen waren, konnten ihnen nur Versorgungen im Bereich der Staatsdienerstellen vorbehalten werden, während die aufstrebenden Kinder des städtischen Mittelstands in der Mehrzahl erst gar nicht das akademische Alter auf Schulen erreichen sollten. Deshalb sollten die „kantonpflich-

²³⁵ Abdruck bei: Schwartz, Gelehrtschulen, Bd. 3 S. 532 f.

²³⁶ Zit. nach: ebd. S. 533.

²³⁷ Zit. nach: ebd.

tigen Lehrlinge . . . die erforderlichen Nachrichten von ihren Fähigkeiten, Fleiße, Aufführung und Vermögensumständen“ schon in der Altersstufe beibringen, in der ihnen die ihnen zustehenden Berufswege noch offenstanden. Die Schulporgesetzten und die Lehrer sollten diese Prüfung der Fähigkeiten vornehmen, „wann die jungen Leute noch das Alter haben, bei erfolgreicher Verweigerung, sich dem Studieren widmen zu dürfen, andere Metiers zu erwählen, wovon sie ihren Unterhalt haben können“²³⁸. Nur diejenigen, „welche ganz vorzügliches Genie und sonstige Eigenschaften zum Studieren besitzen und außerdem durch Stipendia oder sonst die nöthige Unterstützung finden“, sollten in Zukunft noch zu den Universitäten zugelassen werden und damit zugleich von der Kantonpflicht entbunden werden.

In dieser Weise ersuchte das Generaldirektorium das Oberschulkollegium unter Woellner um eine Stellungnahme. Hier kam Gedike in seinem Votum vom 29. November 1791²³⁹ zu der Überlegung, dem Abitur eine weitere Prüfung vorzulagern, um so früh wie möglich die zu privilegierenden Schüler von den anderen zu trennen. Als günstiger Zeitpunkt ergab sich für ihn das erreichte 13. Lebensjahr, also der Termin kurz vor dem Ende der Unterrichtspflicht oder der Konfirmation. Zu diesem Termin schien eine Prüfung relativ reibungslos in die bestehende Ordnung einzufügen zu sein, da den Abgewiesenen noch die Möglichkeit einer Handwerkslehre voll offenstand, wobei das Generaldirektorium allem Anschein nach davon ausging, daß das Handwerk überhaupt noch diese Abgewiesenen aufnehmen konnte, was keineswegs — wie bereits erwähnt — sicher schien²⁴⁰. Gedike wollte über diese Prüfung Geeigneten ein Zeugnis ausstellen lassen, das sie den Kammern und Regimentern vorlegen konnten. Wie sehr der oben beschriebene Zusammenhang von zum Studieren nötiger Besitz und Begabung auch in seinem Gutachten Wirkung zeigte, machte eine Bemerkung deutlich, in der es hieß: „Bei ganz armen jungen Leuten würden jedoch *vorzügliche* Fähigkeiten erforderlich sein.“²⁴¹

Gedike schlug weiter vor, daß die Korrespondenz zwischen den Eltern und den Regimentern in Zukunft vom Provinzialschulkollegium übernommen werden sollte. Außerdem würde die Prüfung nur einen vorläufigen Charakter haben, da die eigentliche Prüfung der Reife für die Universität mit dem Abitur erfolge. Mit dem Abitur könne dann zugleich der Abschied von dem Regiment verbunden werden. Keinesfalls sollte es den Regimentern überlassen werden, diese Prüfung abzuhalten, denn: „Das Oberschulkollegium . . . ist die eigentliche Behörde zur Beurtheilung jener Fähigkeit oder Unfähigkeit, und unser Kollegium würde schon von selbst dafür sorgen, daß die deshalb an die Provinzialschulkollegia zu erlassende Instruktion mit aller Strenge und Unparteilichkeit exekutirt würden.“²⁴²

²³⁸ Zit. nach: ebd.

²³⁹ Abdruck zum Teil bei: ebd. S. 534 ff.

²⁴⁰ Vgl. den Abschnitt: Die Anfänge der Bildungsökonomie.

²⁴¹ Abdruck bei: Schwartz, Gelehrtschulen, Bd. 3 S. 534.

²⁴² Ebd. S. 535.

Meierotto übernahm im wesentlichen die Anregungen von Gedike, wollte jedoch dem Schreiben an das Generaldirektorium noch den Satz beigefügt haben, daß das Oberschulkollegium „auf alle Weise dem Studieren unwürdiger, unberufener Subjekte durch das Examen habe steuern wollen. Daß dies so guten Erfolg gehabt, daß alle Landes Universitäten seit der Zeit viel weniger novitien an Landeskinderen immatrikuliren zum Beysp. Koenigsb. 50—60 weniger jährlich inscribirt. Es werde auch das Ober Schul Coll. alle Sorgfalt anwenden, zu versuchen, daß unberufene Schüler sich nicht mit der Hoffnung zum Studiren schmeicheln. Daher nur jezt die Instruktion zur Prüfung aufkeimender angeblicher genies ausgefertigt. Diese Ausfertigung müßte noch geschehen . . .“²⁴³. Deutlicher konnten die auf Steuerung gerichteten Maßnahmen nicht beschrieben werden.

Der Oberschulrat Irwing trat den beiden vorangegangenen Voten bei, während von der Hagen den Einwand brachte, daß *ein* Examen keineswegs ausreiche, „um des jungen Menschen Fähigkeiten und Geschiklichkeit zu beurtheilen. Mancher junge Mensch ist in der Stille erzogen, kann daher beim ersten Examen furchtsam und blöde sein, aber in der Folge zeigen, daß er genie und talente habe et vice versa. . . Ich würde dahero der Meinung sein, die cantonpflichtigen Schüler, welche sich den Studiis widmen alle Jahr examiniren, und davon berichten laßen. Dieses würde ein besonderer Sporn für die junge Leute zum Fleiße sein, und man würde von ihrer Fähigkeit und Geschiklichkeit desto zuverlässiger urtheilen können“²⁴⁴.

In der Sitzung des Oberschulkollegiums vom 13. Dezember 1791 wurde beschlossen, dem Generaldirektorium im Sinne der vorgelegten Voten zu antworten. Dieses wurde damit in den Stand gesetzt, die bisherigen unterschiedlichen Auslegungen über die Befreiung von der Kantonpflicht in einer neuen Ordnung aufzuheben. Denn zwischen den Universitäten, die das Abiturzeugnis bis dahin zugleich als Befreiungszeugnis akzeptiert hatten, und dem Interesse der Regimenter gab es immer wieder Konflikte. So waren noch 1791 zwei Studenten in Königsberg trotz ihrer Immatrikulation zum Militär gezwungen worden, weil sie keine Befreiung vorweisen konnten, was dann zu einer Klage von Rektor und Senat der Universität beim König führte²⁴⁵.

Jeismann hat in seiner Analyse des Gesamtkomplexes darauf hingewiesen, daß das Oberschulkollegium durch seine Stellungnahme bestrebt war, auch diese Prüfung an sich zu ziehen, um dann die in den Formulierungen liegenden Ermessensspielräume zugunsten der fähigen, wenn auch armen Studierenden zu nutzen²⁴⁶. Weiterhin sei versucht worden, die Fähigkeit zum Studiren nicht mehr vom Bedarf der Regimenter abhängig zu machen, und dieses sei insgesamt ein Hervortreten der pädagogischen

²⁴³ Ebd. S. 536.

²⁴⁴ Ebd. S. 537.

²⁴⁵ Einzelheiten bei: Jeismann, Gymnasium, Ms. S. 181 f.

²⁴⁶ Ebd. Ms. S. 184.

Gesichtspunkte. Trotzdem darf dabei die Sekundärwirkung, die zu einer Reduzierung der Zahl der kantonpflichtigen Schüler in den Anstalten führen mußte, auf das Schulpublikum nicht unterschätzt werden. Denn jede Prüfung gab den Kindern von Eximierten einen Vorsprung und mußte auf die Nichtprivilegierten abschreckend wirken, so daß das Gymnasium selbst wiederum etwas mehr zur Einsteuerung der Bevölkerung in die verschiedenen Klassen der Nation beitrug. Daß sich aus der Kantonprüfung später das Institut der Einjährig-Freiwilligen entwickelte, sei nur nebenbei erwähnt²⁴⁷.

Das Reglement vom 12. Februar 1792 bestimmte dann in umfassender Weise diejenigen Stände und Berufe, die entweder unbedingt oder nur bedingt von der Kantonpflicht befreit waren. Der Adel war keinerlei Konskription unterworfen und „persönlich frei“. Unbedingt eximiert waren die „Besitzer adeliger oder anderer mit adeligen Rechten versehenen Güter bürgerlichen Standes“ bei einem Gutswert von mehr als 12 000 Talern, oder wenn der Besitzer auch sonst eximiert war. Weiterhin gehörten zu dieser Gruppe alle Staatsbeamten, zu denen in Zukunft nur noch von der Kantonpflicht Befreite zugelassen werden sollten; weiterhin: „die Söhne der Räte und expedierenden Sekretarien bei Unseren Landeskollegiis, mit Inbegriff der Land- und Steuerräte bei den Provinzial-Accise- und Zolldirektionen, den prinzlichen Kammern und der Landschaft“. Zu dieser Gruppe kamen diejenigen „Städte und Distrikte, Gewerbe und einzelne Individuen“ hinzu, die durch besondere Privilegien von der Kantonpflicht befreit worden waren, und alle Ausländer samt ihren Familien und die Neuansiedler in der ersten Generation²⁴⁸.

Bedingt eximiert wurden die Söhne der Angehörigen einer Vielzahl von Berufen²⁴⁹, die für den Staat wichtig waren. Auch die Domänenpächter

²⁴⁷ Vgl. Peter Treutlein, Geschichtliche Entwicklung des Einjährig-Freiwilligen-Berechtigungswesens in Deutschland. (Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, H. 134) Hamburg 1891. Durch Instruktion vom 21. Jan. 1822 mußte die Qualifikation durch Atteste oder eine mündliche Prüfung nachgewiesen werden. Atteste wurden zunächst von den Direktoren ausgestellt, da die Bescheinigung noch nicht an das Durchlaufen einer Klasse gebunden war, die sich ohnehin erst in dieser Zeit voll durchsetzten. Erst in den dreißiger Jahren kam es dann zur Berechtigung nach Durchlaufen einer bestimmten Jahrgangsklasse.

²⁴⁸ Auszug aus dem Reglement abgedruckt bei: Schwartz, Gelehrtenschulen, Bd. 3 S. 537.

²⁴⁹ Vgl. Ebd. S. 538 f. *Bedingt befreit* waren: „die Söhne der Acciseeinnehmer oder Acciseinspektoren in großen Städten, der Ärzte, der gelehrten Assessoren bei den Stadtgerichten, der Bankodirektoren, der Bataillonchirurgen, der Buchhalter bei den Provinzialhauptkassen und den Bankocomtoirs, der Kalkulatoren bei den Landeskollegiis, der Kontributions- und Kreissteuereinnehmer, der Direktoren der Stadtgerichte, der Fiskäle, der Justizkommissarien bei den Landeskollegiis, der Garnisonauditeurs, der Generalchirurgen, der Inspektoren bei den Land- und Wasserbauten, der Licent-einnehmer, der Magistratsmitglieder in großen Städten und der gelehrten Magistratsmitglieder in mittleren und kleinen Städten, der Münzdirektoren, der Münzmeister, der Münzrendanten und Oberbuchhalter, imgleichen der Wardein und Stempelschneider, der Oberauditeurs, der Oberstabsmedicorum, der Oberkaufleute und Oberbuchhalter,

und Pächter adeliger Güter gehörten dazu; die Söhne „der wirklichen Konsistorialräte sowie der Professoren und lesenden Doktoren auf Universitäten sind unbedingt vom Enrollement exempt“. Die Söhne der Prediger sollten nur dann befreit werden, „wenn sie sich den Wissenschaften, dem Commercio oder der Ökonomie widmen; wobei jedoch festgesetzt wird, daß unter dem Wort Ökonomie hier nur die wissenschaftliche verstanden wird ...“. „Unter eben diesen Bedingungen sind vom Enrollement exemptiert die Söhne 1. der Lehrer der drei obersten Klassen bei den Gymnasien und 2. den höheren Schulen die gleich den Gymnasien zur Universität präparieren, imgleichen 3. der Rektoren bei den Mittelschulen und der Inspektoren bei den Seminarien in kantonpflichtigen Städten.“²⁵⁰

Der Gesamtkatalog der exemptierten Berufsstände, wie er hier vorgelegt wurde, mußte die traditionellen Sozialstrukturen verfestigen und vertiefte zugleich die Unterscheidung in Gebildete und Ungebildete. Mochten die Schulmänner die Idee von einer die Geburtsstände und auch die Zedlitzschen Staatsklassen überwindenden Bildung zum persönlichen Stand entwickelt haben, die Praxis der Tätigkeit des Oberschulkollegiums führte von diesem Modell weg. Im Kantonreglement wurden nunmehr Schulen dreier Klassen auseinandergehalten, deren Lehrer unterschiedlich exemptiert wurden. Nur noch 25 Anstalten wurden in der 1. und 2. Klasse zu den universitätsvorbereitenden Anstalten gezählt und zwar die Gymnasien zu Stettin, Stargard und Neustettin, zu Kloster Berge, Halle, Minden, Herford, Bielefeld, Hamm, Soest und Elbing. Dazu gerechnet wurden die reformierten und lutherischen Schulen zu Frankfurt a. O., die Schulen zu Prenzlau, Ruppin, Stendal, Salzwedel und Küstrin, die große Ratsschule zu Stettin, die drei großen und die reformierte Schule zu Königsberg, das Collegium Fridericianum, die Schule zu Tilsit und die Domschule zu Halberstadt²⁵¹. Von den restlichen Lateinschulen wurde angenommen, daß dann und wann einmal ein Unterlehrer sich so auszeichne, daß sein Sohn von der Kantonpflicht ausgenommen werden könne.

auch Holzinspektoren der Nutz- und Brennholzadministration, der Ober- und Proviandmeister, der Postmeister in großen Städten, der Provinzialacciseinspektoren, der Provinzialinspektoren der Seehandlungssocietät, der Regimentsquartiermeister, der Regimentsauditeurs und der Regimentschirurgen, der Registratoren bei den Landeskollegien, der Rendanten bei den Provinzialhauptkassen und der Bankokomptoirs, der Syndicorum bei der Land- und Ritterschaft, imgleichen bei den Domstiftern und Magisträten, der Zollinspektoren, wenn sie sich entweder den Studiis oder der Ökonomie, nach der Bestimmung dieses Wortes im 13. §, oder der Handlung widmen.“

²⁵⁰ Ebd. S. 539.

²⁵¹ Ebd. S. 539 f. Dieser Liste müssen noch die in den kantonfreien Städten und Territorien liegenden Gymnasien zugerechnet werden: die vier Gymnasien in Berlin, die Stadtschulen in Potsdam und Brandenburg, die Gymnasien zu Danzig, Thorn und Magdeburg sowie 8 Schulen in Schlesien. Unklar bleibt die Stellung der Schulen in den kantonfreien Gebieten des Westens, den Schulen zu Iserlohn, Hagen, Emden, Aurich, Leer; Duisburg, Cleve und Wesel, später auch Essen und Emmerich. Diese Aufzählung bei: Jeismann, Gymnasium, Ms. S. 178, Anm. 110.

Der Katalog der Schulen macht deutlich, wie sehr die Bemühungen des Oberschulkollegiums auf die Entwicklung von in ihrem Sinne tauglichen Gymnasien gerichtet waren, und daß nunmehr die Verleihung von Berechtigungen für den Eintritt in spätere Berufe nur noch von wenigen Anstalten erfolgte. Diese Anstalten wiederum konnten sich zu leistungsfähigen Gebilden entwickeln und vergrößerten den Trend zur Absicherung der gebildeten Stände als einer sozialen Klasse. Da die Gymnasien darüber hinaus, wie Jeismann ausgezählt hat²⁵², überwiegend Kinder von Staatsdienern unterrichteten, wurden sie durch die Kantonprüfung und durch das Abitur mittelstandsfeindlicher, und dies schon lange vor der Durchsetzung eigentlich humanistischer Ausbildung²⁵³. Die durch die Aufklärung in Preußen in Gang gekommene Auflösung der geburtsständischen Lebensläufe wurde damit zugunsten der staatsnahen Klasse gebremst, wie dieses auch beim Allgemeinen Landrecht zu beobachten ist.

Während zur Zeit der Lateinschule nach dem Selbstverständnis der Gelehrten jeder Begabte die Chance hatte, sich zur Absolvierung der Vorbildung um ein Stipendium zu bemühen, mit Hilfe dessen er einen Platz unter den akademischen Berufen und in der Staatsdienerschaft erreichen konnte, gab es für die Schüler der nicht eximierten Schicht nunmehr zwei Hürden allein bis zur Universität zu überwinden. Dieses mußte abschreckend wirken und führte schon bald zu einem Ansteigen des Adels in den staatlichen Führungspositionen. Lag der Anteil der Adeligen bei den von der Oberexaminationskommission geprüften Kandidaten für den höheren Verwaltungsdienst von 1770—1786 bei 37,81 %, so stieg er im Zeitraum von 1786—1806 auf 45,23 % an²⁵⁴. Damit setzte der Prozeß der Verdrängung von Bürgerlichen an den Verwalterpositionen mit Macht ein. Er wurde im Laufe des Vormärz, wie Koselleck gezeigt hat, noch verstärkt²⁵⁵.

Von derartigen Erwägungen zeigen sich die Überlegungen der Oberschulräte unberührt, da ihnen nicht deutlich sein konnte, welchen Interessen sie mit ihrer auf Reduzierung der Studentenzahlen gerichteten Bildungspolitik dienten. Auch die Instruktion für die Prüfungen der kantonpflichtigen jungen Leute, die von Gedike entworfen wurde²⁵⁶, enthält keinerlei Hinweis darauf, sondern ist die Umschreibung des bis dahin erreichten internen Informationsstands unter der Frage der Anwendung.

²⁵² Vgl. den Abschnitt: Die Anfänge der Bildungsökonomie.

²⁵³ Vgl. Jeismann, *Gymnasium*, Ms. S. 179. Auf der Seite zuvor weist Jeismann auf den erstmaligen Gebrauch des Begriffs „Unterlehrer“ hin, dem der „Oberlehrer“ korrespondiert. Der Oberlehrerstand sei schon in dieser Frühzeit durch seine soziale Sonderstellung gekennzeichnet, denn nur seine Mitglieder wurden eximiert. Zu einer eigentlichen Bewußtseinsbildung eines Oberlehrerstandes kam es jedoch in dieser Frühzeit noch nicht.

²⁵⁴ Zahlenangaben bei: Jens Uwe Heuer, *Allgemeines Landrecht und Klassenkampf*. Berlin 1960, S. 50. Heuer zitiert Henry Brunschwig, *La crise de l'état prussien à la fin du XVIII^e Siècle et la genèse de la mentalité romantique*. Paris 1947, S. 156.

²⁵⁵ Koselleck, *Preußen*, S. 245.

²⁵⁶ Auszug abgedruckt bei: Schwartz, *Gelehrtenschule*, Bd. 3 S. 540 ff.

Die Prüfung selbst umfaßte sowohl eine schriftliche Ausarbeitung als eine mündliche Prüfung und die Begutachtung durch die den Schüler unterrichtenden Lehrer und sollte insgesamt eine Probe seiner Fähigkeiten sein. Den Examinatoren wurde dabei weitgehend freie Hand gelassen, so daß die Prüfer nach ihren eigenen Vorstellungen das Examen abhalten konnten.

Mochte dieses dann unter Berücksichtigung pädagogischer Erkenntnisse eingerichtet werden: die „Generalliste“ der Geprüften wurde vom Provinzialschulkollegium der Kriegs- und Domänenkammer mitgeteilt, die daraufhin bei der nächsten Kantonrevision die Befreiung der Schüler beantragte. Doch diese Befreiung war zunächst nur vorläufig, sie mußte durch das Abitur bestätigt werden, und selbst danach stand der Befreite immer in der Furcht, durch eine Relegation von der Universität wieder in den alten status zurückzufallen. Denn der § 14 des Kantonreglements bestimmte: „Werden aber die Söhne der in vorstehenden 11., 12. und 13. § benannten Personen, wenn sie sich den Studiis widmen, wegen Liederlichkeit oder begangener Exzesse relegiert oder wegen ihrer Unwissenheit beim Examen abgewiesen und können diejenigen unter ihnen, die der Ökonomie, nach der Bestimmung dieses Worts im 13. § oder der Handlung obliegen, nicht durch Zeugnisse ihre Geschicklichkeit und ihr Wohlverhalten dartun oder sollten sie sich herumtreiben, ein unstätes Leben führen und den gewählten Stand verlassen: so treten sie in die Kantonpflicht zurück.“²⁵⁷

Die staatlichen Maßnahmen zur Bewirkung einer größeren Sittlichkeit und zur Förderung des Fleißes an den Universitäten, die Reduzierung der alten akademischen Freiheit, die Veränderungen in der akademischen Gerichtsbarkeit stehen damit in einem engen Systemzusammenhang mit den Maßnahmen der Schulverbesserung und schließlich der Einführung neuartiger Prüfungen. Alle zusammen waren darauf gerichtet, einen leistungsfähigen Staatsdienernachwuchs zu erhalten, wobei dieser nicht nur über vorzügliche Kenntnisse der Wissenschaften, sondern auch über eine dem ganzen Staatssystem förderliche Gesinnung verfügen mußte. Der Entwurf der Instruktion für die Kantonprüfung nannte deswegen im § 11 den eigentlichen Zweck der Prüfung, der darin „besteht, nicht sowol die bereits erlangten Kenntnisse als vielmehr die Fähigkeit zum Studieren zu erforschen“.

Diese Fähigkeit beruhe aber nicht allein in einer guten Gedächtnisleistung, sondern darin, „ob der junge Mensch überhaupt Anlage zum Denken, Fähigkeit leicht, schnell und gründlich die seinem Alter angemessenen Begriffe zu fassen, und überhaupt einen hellen und schnell wirkenden Verstand und besonders richtige und gesunde Beurtheilungskraft verräth“. Aber damit war der Gesamtkreis der Prüfung noch nicht abgeschritten. Gedike fuhr fort: „Indessen versteht es sich von selbst, daß

²⁵⁷ Ebd. S. 540.

hiebei nicht bloß auf glänzende Genies, sondern noch mehr auf solide Köpfe zu sehen; dagegen ganz langsame und sehr schwer begreifende Köpfe, wie auch solche, die eine gar zu auffallende Schwäche des Gedächtnisses verrathen, nicht als solche angesehen werden können, die zum Studiren fähig sind. Überhaupt aber muß darauf gesehen werden, ob ein junger Mensch eine natürliche, nicht bloß vorgegebene, oder erheuchelte überwiegende Neigung zum Studiren, einen hohen Grad von nicht ermüdender und durch keine Schwierigkeiten zurückgeschreckter Wisbegierde, einen angestregten und andauernden Fleiß, und zugleich einen guten moralischen Charakter und löbliche Aufführung beweist.“²⁵⁸

Gerade in den letzten Bemerkungen konturieren sich bereits die Vorstellungen, die sich in der Verwaltung zum Leitbild eines guten Beamten entwickelten. Neben der Auswahl nach sachlichen, fachlichen Kriterien wurde schon in der Kantonprüfung nach der Persönlichkeit der Schüler geforscht. Die Ausbildung des „Systems“ Staat, wie ihn Perthes später bezeichnete²⁵⁹, machte Beamte nötig, die wie „Werkzeuge“ gebraucht werden konnten oder, wie Perthes an anderer Stelle meint, fähig waren, im Sinne des Souveräns zu handeln²⁶⁰. Dazu benötigte die Verwaltung bestimmte Charaktere, die durch ihre Gesinnung an ein Standesbewußtsein gebunden und in hohem Grade verläßlich waren. Denn: „Diese Standesgesinnung übt einen unberechenbaren Einfluß auf die Handlungsweise des Einzelnen aus. Stünde er allein, so würde er seiner individuellen Gesinnung nach vielleicht handeln, wie er es als Glied eines Standes nicht wagt, weil er der Mißbilligung und unter Umständen der Verachtung aller gewiß wäre, mit welchen der gleiche Bruf ihn verbindet und von deren Achtung seine Lebensstellung abhängt.“²⁶¹ Die für die Staatsdienerschaft positiven Elemente der geburtsständischen Ordnung sollten in eine neue Gesellschaft tradiert werden. Dieses war das Leitziel der Führungskräfte in der preußischen Verwaltung, die sich andere Systemsicherungen nicht vorstellen konnten. Der neue Staat mußte an die Person der Beamten gebunden werden, wobei die Bildungsanstalten bestimmte (und von Gedike hier beispielsweise umrissene) charakterliche Qualitäten fördern sollte. Diese fanden dann in der *äußeren* Form von Berechtigungen, Zeugnissen usw. ihren Ausdruck und signalisierten jeder staatlichen Stelle die Eignung eines Bewerbers. Dabei verhiessen die Privilegien, die Standeserhöhung und der Zutritt zu den staatsnahen Ständen für den Emporkömmling völlig neue Lebenserfahrungen und Annehmlichkeiten, Achtung

²⁵⁸ Ebd. S. 543.

²⁵⁹ Perthes, Staatsdienst, S. 18. Perthes benutzt im gleichen Zusammenhang auch das Bild der Maschine, deren Räderwerk in Preußen dafür zu sorgen gehabt hätte, daß das Geld und die Armee in gutem Zustande waren.

²⁶⁰ Ebd. S. 33.

²⁶¹ Ebd. S. 45.

und Prestige, auch wenn in der Realität sich nur die Anpassungsfähigsten über die Barrieren des Bildungswesens den Zugang zum gebildeten Teil der Nation verschaffen konnten. Insofern liegen die Ansätze der späteren Einjährig-Freiwilligen-Politik schon in der 1792 eingeführten Kantonprüfung, die die Zweiteilung der bürgerlichen Gesellschaft in Gebildete und Ungebildete förderte, die sich zum Unterschied zwischen Proletariat und Bourgeoisie entwickeln konnte²⁶².

²⁶² Vgl.: Werner Conze, Vom „Pöbel“ zum „Proletariat“. Neuabdruck in: Wehler, Sozialgeschichte, S. 111 ff.

VII. Die Stellung von Erziehung und Unterricht im System der bürgerlichen Gesellschaft

1. Die Entwicklung einer bürgerlichen Erziehungstheorie

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß die Kritik der „Policey“-Wissenschaftler Preußens am überkommenen Unterrichtswesen etwa seit der Mitte des 18. Jahrhunderts immer deutlicher wurde. Mehr und mehr wurde sie von den Verwaltern ernstgenommen, so daß z. B. die Feststellung Christian von Wolffs aus dem Jahre 1755, daß als „Endzweck der Universität“ ihre Aufgabe der Ausbildung „junger Leute zu den Bedienungen im gemeinen Wesen“¹ zu gelten habe, sich mehr und mehr als Grundsatz der die Universität betreffenden bildungspolitischen Maßnahmen herausstellte. Wenn deshalb in den theologischen Fakultäten schon Prediger, in den juristischen Richter, „Advocaten, Secretariis und Actuariis in Gerichten“, in den medizinischen Ärzte ausgebildet wurden, so mußte auch für die Bildung derjenigen gesorgt werden, „die zu Staats-Bedienung zum Cammer- und Finanzen-Wesen, zu Verwaltung des Policey-Wesens, und zum Kriege“² tauglich waren. Selbst die „Schul-Leute“ wurden von Wolff nicht vergessen.

Für alle Staatsdiener sollte die Universität eine Möglichkeit der Ausbildung entwickeln und bereitstellen. Alle Fächer wurden aus dieser Perspektive auf nützliche Beiträge hin angesehen, um die künftigen Staatsdiener für die Praxis auszurüsten. Alle notwendigen Veränderungen der Universität ergaben sich aus diesem Ausbildungszweck: z. B. die Reformen im Lehrbetrieb, der Ausbau bestimmter Lehrstühle, die Verpflichtung auf Lehrprogramme. Ähnliches geschah in den anderen Unterrichtsanstalten, in denen die älteren Formen geburtsständischer, familienergänzender Erziehungsinhalte in Richtung auf Erfüllung der von der bürgerlichen Gesellschaft gesetzten Zwecke umorientiert wurden. Damit war deutlich, daß die öffentlichen Unterrichtseinrichtungen nunmehr in das System der bürgerlichen Gesellschaft eingeordnet wurden.

Im ausgehenden 18. Jahrhundert vertraten die meisten Autoren diesen Standpunkt, und bis zur Zeit der Französischen Revolution waren auch innerhalb der Gruppe der Schulmänner die Meinungen darüber fast einhellig. Kaum jemand konnte sich bis zu diesem Zeitpunkt Schule und Staat vollständig voneinander getrennt vorstellen.

¹ Christian von Wolff, Unmaßgebliche Gedanken von Einrichtung einer Universität in Deutschland. In: ders., Übrige theils noch gefundene Kleine Schriften und einzelne Betrachtungen zur Verbesserung der Wissenschaften. Halle 1755, S. 58 ff., hier S. 59.

² Ebd. S. 60.

Dieser Ansicht waren auch die Reformer in der Landesverwaltung, wie sie im Zusammenhang mit der Erörterung des Allgemeinen Landrechts noch zu interpretieren sein wird. Gerade sie stützten sich auf die immer weiter entwickelte Staatstheorie der bürgerlichen Gesellschaft und leiteten aus ihr die zukünftige Stellung der Schule im Gemeinwesen ab. Johann Daniel Richter z. B. setzte in seinen „Beyträgen zur Finanz-Litteratur in den Preußischen Staaten“ des Jahres 1781 die Schulen in einen Zusammenhang mit der „inneren Sicherheit des Staats“, da in ihnen den Einwohnern „von Jugend auf“ das rechte „moralische Betragen“ beigebracht werde. Er meinte: „... wie glücklich ist das Jahrhundert, wo selbst die Fürsten mehrere Aufklärung und Ordnungseinführung sich hierinn angelegen seyn lassen! Denn man mag von einem angebohrnen moralischen Verderben sagen, was man will, so ist es unumstößlich, daß auf der Erziehung und den in der Jugend beygebrachten Grundsätzen alles beruhet“³.

Die Schulen wurden nunmehr, wie wir es auch bei von Zedlitz gesehen haben, nach ihrem „Endzweck“ beurteilt und dann in verschiedene „Classen“ gegliedert. Dabei war als allgemeinstes Prinzip unbestritten, „daß alle Menschen männ- und weiblichen Geschlechts Lesen, Schreiben und Rechnen verstehen und zur Moralität angeführet werden sollen ...“⁴. Die Kultur- oder besser: Gesellschaftstechniken lagen allen Schularten gemeinsam als Aufgabe vor. Sie wurden ergänzt durch die den verschiedenen Berufsständen eigenen besonderen Anforderungen⁵. Dies war das eigentliche Grundprinzip der Schultheorie der bürgerlichen Gesellschaft, wie sie in immer neuen Ausformungen im Laufe der Zeit durchdifferenziert wurde, wobei der Streit mehr um einzelne Reformmaßnahmen als um die Basissätze der Theorie geführt wurde.

³ [Richter,] Beyträge, Bd. 1 S. 76.

⁴ Ebd. S. 76 f.

⁵ Richter unterschied: „Dorfschulen“, „Bürgerschulen“, „Litterairschulen“ und die eigentlichen „Metierschulen“ als: „Kaufmanns- oder Handlungscommerz-Schulen“, „chirurgische, medicinische Schulen“, „Militairschulen“ und „Staats- und Rechtswissenschaftliche, eigentliche Staatsregierungs-Schulen, welche noch die sogenannten theologischen Schulen zutreten“. „Der Endzweck der Dorfschulen ist, daß dem angehenden Bauervolke eine Kenntniß von der Naturlehre, mit Anwendung auf die eigentliche Landwirthschaft, darinn gegeben werden.“ „Der Endzweck der Bürgerschulen aber, daß den künftigen Meistern deutliche Begriffe von den verschiedenen Handwerken und Künsten, darzu erforderlichen Materialien, Werkzeugen, Bearbeitungsarten und dadurch entstehenden Manufacturproducten beygebracht werden. Zu verschiedenen derselben wird einige mathematische Kenntniß erfordert; eine Einrichtung, so noch an den meisten Orten allererst in Stand zu bringen wäre, wohin auch ordentliche Mädchenschulen, um künftige gute Bürgerinnen zu bilden, ebenfalls mitgehören.“ „Der Stand des Adels und der Bürger, welcher sich über das gemeine Land- und Stadtvolk erhebet, muß vier Hülfswissenschaften, nämlich: Sprachen, historisch-geographische Kenntniß, Mathematik, Philosophie und die schönen Wissenschaften erlernen, wozu die körperlichen Uebungen, das Tanzen, Fechten und Reiten noch kommen. Hierzu müssen in jeder Provinz einige Litterairschulen vorhanden seyn. Man nenne sie Lycea, Gymnasia, Collegia Academica, Ritteracademien etc. Diese verdienen also eine vorzügliche Einrichtung.“ Ebd. S. 77. Deutlich ist die Überleitung der traditionellen Bildungseinrichtungen in das neue System zu erkennen.

In einem unmittelbaren Zusammenhang mit diesen Versuchen kann der Aufsatz von Christoph Goßler gesehen werden, der 1792 in der *Berlinischen Monatsschrift* erschien und die Frage beantwortete: „In welchem Sinn ist die Preußische Monarchie ein militärischer Staat?“⁶ Goßler, der Mitarbeiter am preußischen Allgemeinen Gesetzbuch war, versuchte darin, ein in der Welt weit verbreitetes Vorurteil abzubauen, daß nämlich Preußen als militärischer Staat mit den geltenden Anschauungen über die einem *Bürger* zustehenden Freiheitsrechte nicht in Einklang zu bringen sei. Daß diese Ausführungen zugleich eine Antwort auf die Freiheitsideologie der Französischen Revolution war und gleichsam den preußischen Weg zur bürgerlichen Freiheit beschrieb, ist offensichtlich. Da sein Aufsatz im Hauptorgan der Berliner Aufklärung erschien, darf weiterhin angenommen werden, daß die Ansichten der Mitglieder der Mittwochsgesellschaft ähnlich waren, denn auch für diese Gruppe war der Charakter Preußens als militärischer Staat Inbegriff der Überlebenskunst im Konzert der Mächte.

Aus diesem Bewußtsein heraus versuchte Goßler nachzuweisen, daß man im Ausland von den Staatsnotwendigkeiten Preußens eine völlig falsche Vorstellung hatte und gewissermaßen das eintönige Preußischblau der Soldatenröcke und vieler Zivilkleider mit einer Eintönigkeit der Gewalt im Innern überhaupt gleichsetzte. Zwar läge in der Feststellung, daß die Preußische Monarchie ein militärischer Staat sei, etwas Wahres, doch sei zu fürchten, „daß hier . . . aus Mangel einer bestimmten und deutlichen Vorstellung, mancher unrichtige Schluß daraus hergeleitet, manche falsche und gefährliche Anwendung davon gemacht wird“⁷. Preußen müsse immer in Bereitschaft sein, jedem Angriff zu widerstehen. Dieses hatte schon Friedrich II. behauptet⁸ und daraus die Schlußfolgerungen für die Ordnung des Staatswesens gezogen.

In logisch richtiger Kalkulation beschrieb nun Goßler die daraus folgenden Konsequenzen für die Landesentwicklungspolitik. „Da auch zur Erhaltung einer Armee viele Menschen nöthig sind, und da zum guten Soldaten Festigkeit und Stärke des Körpers gehöret; so erhellet von selbst, daß es für den Preußischen Staat nothwendig ist, die Bevölkerung auf alle Art zu befördern und die Erziehung des Volks dahin zu richten, daß daraus stets eine hinreichende Mannschaft gehoben werden könne, die stark von Körper, und zum Gehorsam, zum Muth, zur Treue und Beharrlichkeit in den vielfachen Beschwerden und Gefahren des Krieges gewöhnt

⁶ In: BM, Bd. 19 (1792) S. 223 ff.

⁷ Ebd. S. 223.

⁸ „Die geographische Lage Preußens zwingt uns, ein starkes Heer zu halten, denn wir haben Österreich, Rußland, Frankreich und Schweden zu Nachbarn.“ Friedrich II., Abriß der preußischen Regierung und der Grundsätze, auf denen sie beruht, nebst einigen politischen Betrachtungen (1776). In: Volz/Oppel-Bronikowski, Werke. Bd. 7 S. 210 ff., hier S. 212. Preußen wurde seit der Eroberung Schlesiens — modern gesprochen — des Imperialismus beschuldigt. Daran ist in diesem Zusammenhang zu erinnern.

sei.“⁹ Sei es nun auch notwendig, den Stand des Soldaten aufzuwerten¹⁰ und ihm die nötige Ehre zu geben, so könne keinesfalls davon geredet werden, daß die „Vollkommenheit und das Wohl der Armee“ der letzte Zweck preußischer Politik sei. Dieses „hieß einen Grundsatz aufstellen, dessen Unrichtigkeit und Gemeinschädlichkeit in die Augen springt“, denn dadurch würde nur ein Staat von Bettlern entstehen. Vielmehr können nur eine vollkommene Landwirtschaft, gute Manufakturen und ein entwickelter Handel die Basis für die Abgaben darstellen. Die Abgaben von dem „arbeitenden Theil der Nation“ müßten neben dem Lebensunterhalt aufgebracht werden. Nur eine produktive Wirtschaft mache es möglich, die Gelder bereitzustellen, die die Armee koste. Geld sei damit mehr als ein bloßes Unterhaltsmittel für die Armee, sondern Vorrat an Politik überhaupt.

Für Goßler ermöglichte das Geld erst die auf die Landesentwicklung gerichtete Politik, die ihrerseits wiederum durch erhöhten Geldkreislauf und gesteigerte Einnahmen erlaubte, den Schutz nach außen zu verstärken. Denn: „Preußen ist in der politischen Nothwendigkeit, eine stärkere Armee auf den Beinen zu halten, als andere Staaten nach dem Verhältniß ihrer Einwohner, des Umfangs ihrer Länder, und ihrer öffentlichen Einkünfte.“¹¹ Warum dieses so war, wurde nicht diskutiert. Da die Situation nun einmal so sei, müssen im ganzen Lande der Erwerb vermehrt und die bürgerliche Verfassung vollkommener gemacht werden. „Nur dadurch können die beiden Erfordernisse einer großen Kriegsmacht: Menschen, und Geld; auf immer versichert werden.“¹²

In kühler Systemanalyse, wie man heute sagen würde, meinte Goßler dann, daß sich die Menschen nur dort vermehren würden, wo sie genügend Nahrung fänden. Daraus folge: „Der Nahrungszustand ist also die gemeinschaftliche Quelle der Bevölkerung, und der landesherrlichen Einkünfte; und dieser Nahrungszustand beruht auf dem Flor und dem richtigen Verhältniß der Landwirthschaft, der Manufakturen und des Handels.“¹³ Als Sekundärfolge ergebe sich eine Voraussetzung für die auf

⁹ Goßler, Militärischer Staat, S. 224.

¹⁰ Vgl. dazu die Schilderung bei: Cölln, Briefe, S. 22 ff.: „Die Armee als Maschine und mechanisches Kunstwerk betrachtet, duldet es, daß sie aus Individuen bestand, die nur Körper hatten; die Körper mußten nur gesund und stark seyn.“ 5 Fuß und 3 Zoll war die Mindestgröße. „Bei diesen Individuen war die Moralität gleichgültig, wenn sie in den Dienst traten, daher nahm man selbst Diebe und Straßenräuber, Zigeuner und Vagabonden auf. Damit sie ihre Schuldigkeit thaten, führte man ausgesucht harte Leibesstrafen, Stock- und Spießruthen ein, und damit sie nicht davon liefen, wurde eine Menge von Controllen eingeführt, so daß dies möglichst gehindert wurde.“ Friedrich II. „wußte wohl, daß seine Soldaten in der Regel nicht aus Patriotismus und aus Vaterlandsliebe oder Zuneigung für ihn fochten, sondern wenn sie in die Schlacht gingen, so thaten sie es, weil sie dazu gezwungen wurden.“ Cölln weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, daß der gesamte friederizianische Staat in der Armee sein Ziel fand, daß die Armee die Mitte des Systems war. Die Reformer wollten dieses nicht ändern, jedoch die Einstellung der Soldaten positiv zum Patriotismus hin beeinflussen.

¹¹ Goßler, Militärischer Staat, S. 230.

¹² Ebd.

¹³ Ebd. S. 231.

wirtschaftliches Wachstum gerichtete Politik: „Nach dem genauen Zusammenhang in dem künstlichen Bau der Staatsmaschine ist dazu die Vollkommenheit der bürgerlichen Einrichtungen im Justiz-, Finanz- und Polizeifache nothwendig.“¹⁴ So habe der Monarch für die Zwecke der Kriegsführung einen Tresor angelegt, um Kriege auf Jahre hinaus führen zu können. So müsse darauf geachtet werden, daß keine Geldverminderung eintrete und wenig Schulden gemacht würden, da Zinsen die Nation erheblich belasteten. Da bei der Reduzierung des Geldumlaufs aber wirtschaftliche Schäden einträten, müsse versucht werden, im Verkehr mit dem Auslande Gewinne zu machen, wozu aber wiederum eine intakte Wirtschaft notwendig sei, denn diese sei die Quelle des Nationalreichtums¹⁵. Jeder militärische Staat habe also „die stärksten Gründe . . ., den Nahrungsstand mit allen darauf ab Zweckenden bürgerlichen Einrichtungen unverletzt zu erhalten, und so viel möglich vollkommen zu machen“¹⁶.

In rationaler Denkweise hatte sich Goßler mit seinen Überlegungen dem eigentlichen zentralen Denkansatz für jede Politik in Preußen genähert. Er meinte: „Wenn wir nun bestimmter einsehen, in welchem Sinne die Preußische Monarchie ein militärischer Staat genannt werden kann; so haben wir zugleich den allgemeinsten Gesichtspunkt gefunden, aus welchem das Gesetzbuche betrachtet werden muß“¹⁷, und bezog damit seine Überlegungen direkt auf das Allgemeine Gesetzbuch, das 1795 als Allgemeines Landrecht in Kraft trat.

Aus dem „allgemeinsten Gesichtspunkt“ der Goßlerschen Staatstheorie ergab sich schon jetzt, „daß alle Vorschriften desselben [gemeint ist: des Gesetzbuches], die Eigenschaften guter Gesetze überhaupt haben; daß sie auf Gerechtigkeit, Billigkeit, und allgemeines Wohlwollen gegründet sein; Sicherheit des Eigenthums, und persönliche Freiheit schützen; Treue und Glauben befestigen, und zugleich dahin gerichtet sein müssen, die Gewerbe unter den Menschen, und alle Geschäfte, welche darauf Bezug haben, zu erleichtern“¹⁸. Dem Militär komme dabei die Aufgabe zu, das System zu erhalten. Deswegen müsse es in seinen Wirkungen „zermalmend“ gemacht werden. Preußen selbst konnte sich Goßler nur als „feste, wahre Monarchie“ vorstellen, denn: „Die Einmischung vieler Köpfe, von verschiedenen Fähigkeiten und Gesinnungen, von entgegengesetzten Absichten und Leidenschaften, die langsame, schwerfällige, und alle Geduld ermüdende Behandlung der Geschäfte, verträgt sich nicht mit der militärischen Kraft, welche gleich dem Blitz schnell und mächtig wirken muß.“¹⁹ „Preußischen Patrioten“ brauche er nicht besonders zu sagen, daß die Vorschriften des Gesetzbuchs, welche die Erhaltung einer „ächthmonarchischen Regierungsform zum Zweck haben, nothwendig, und für uns Alle heilsam sind“²⁰. Denn der Vorsehung müsse gedankt werden, „daß wir das Glück genießen, unter einer solchen Regierung zu leben!

¹⁴ Ebd.¹⁷ Ebd. S. 240.²⁰ Ebd. S. 242.¹⁵ Ebd. S. 232—237.¹⁸ Ebd.¹⁶ Ebd. S. 239.¹⁹ Ebd. S. 241.

Lassen Sie uns aber auch dieser menschen freundlichen Regierung mit Treue und Gehorsam zugethan sein“, so schloß Goßler seine Überlegungen, „und vor dem Freiheitsschwindel uns bewahren, der jetzt unter unsern Augen so viele Millionen Menschen ins Verderben gestürzt hat!“²¹

Während Goßler sich in seiner Argumentation bereits auf die ersten Erfahrungen mit der Republik seit der Französischen Revolution stützen konnte, hatten sich andere Männer im Zentrum der preußischen Verwaltung längst vorher für die monarchische Regierungsform entschieden und dies nicht allein deswegen, weil z. B. unter Friedrich II. nicht einmal der Gedanke einer Veränderung der Staatsform hätte aufkommen können. So trat der Minister der auswärtigen Angelegenheiten Ewald Friedrich von Hertzberg in einem Akademievortrag schon 1784 für die Monarchie ein. Er unterschied mit Montesquieu drei „Gattungen“ von Staatsformen: die monarchische, die despotische und die republikanische, wobei er die letztere in Demokratie und Aristokratie unterteilte. Bei allen Überlegungen habe sich die Monarchie als „bequemste“ Form erwiesen, „das Glück der Menschen, der Gesellschaften und Nationen zu befördern“, denn: „Ein Monarch, selbst von mittelmäßigem Verstande, kann leichter, als die Republik, die allen Theilen der innern Regierung nöthige Thätigkeit und Nachdruck geben; es wird ihm weit leichter, die Justitz, Policey, Finanzen, den Ackerbau und Kaufhandel, zum allgemeinen Besten zu richten; es fällt ihm weniger schwer, die Mißbräuche und Cabalen aus dem Wege zu räumen; er wird es beständig thun, wenn er seinen wahren Nutzen kennt; er wird selbst seine Rechnung dabey finden, seinen Unterthanen die Freyheit und ihr Eigenthum zu sichern.“²²

Hertzberg verwies dann wiederum auf Preußen als Musterbeispiel einer Monarchie, wenn er sagte: „Ein monarchistischer Staat, welcher ein zahlreiches Heer unterhält, solches so wie den Civilstand richtig besoldet, der, anstatt, wie fast alle andere Länder, verschuldet zu seyn, einen ansehnlichen Schatz besitzt, und der überdem seine Unterthanen nicht mit Auflagen überladet, ein solcher Staat muß gut regieret seyn.“²³ Gerade das Beispiel der französischen Finanzwirtschaft, das in Preußen mit Schrecken zur Kenntnis genommen wurde²⁴, machte deutlich, wie streng die Hand eines einzigen Herrschers zu sein hatte, ohne daß dabei Despotismus herauskam, der gleichfalls abgelehnt wurde²⁵.

²¹ Ebd. S. 243.

²² Ewald Friedrich von Hertzberg, Abhandlung über die beste Regierungsform (Akademierede vom 20. Januar 1784) [Berlin 1784] S. 7.

²³ Ebd. S. 35.

²⁴ Vgl. die in der BM zuerst abgedruckten Beiträge von Struensee, Über den neuesten Finanzzustand Frankreichs, oder die Neckersche Finanzverwaltung. In: ders., Abhandlung, Bd. 2 S. 267 ff., Bd. 3 S. 10 ff.

²⁵ Vgl. etwa: Friedrich von Schukmann, Von dem Entstehungsgrund der Gesellschaft. In: BM, Bd. 1 (1783) S. 440 ff. Vgl. auch die kritische Darstellung: August Wilhelm Rehberg, Ueber die Staatsverwaltung deutscher Länder und die Dienerschaft des Regenten, Hannover 1807, S. 9 ff.; auch die „Kurze Prüfung der Rehbergischen Schrift über die französische Revolution“ von: Schaumann. In: ders., Versuch, S. 182 ff.

Hinter diesen Überlegungen, deren Bedeutung für die Schuleinrichtungen noch im Zusammenhang mit den die Schule betreffenden Artikeln des Allgemeinen Landrechts zu klären sein werden, stand die Entscheidung für den Vertrag als Verbindungsglied zwischen Monarchen und Staatsvolk. 1791 hatte Carl Gottlieb Svarez vor der Mittwochsgesellschaft einen Vortrag „Über den Zweck des Staats“ gehalten, wobei er die Meinung der Mehrheit der Mitglieder in dieser Frage zusammenfaßte. „So scharfsinnig die Gründe auch waren“, meinte er, „aus welchen letzthin eines unserer würdigen Mitglieder behaupten wollte, daß das Recht der bürgerlichen Obergewalt im Staat aus der moralischen Verbindlichkeit, alles zu tun, was unsere Glückseligkeit befördert, hergeleitet werden müsse und daß also der Weisere und Bessere, wenn er zugleich der Stärkere ist, befugt sei, die übrigen Menschen zu zwingen, daß sie seinen auf ihr Bestes abzielenden Verordnungen Folge leisten müssen, so sind wir doch, soviel ich mich erinnere, durch eine ziemlich überwiegende Stimmenmehrheit dahin übereingekommen, daß man die Rechte des Staats nicht füglich aus dieser Quelle herleiten könne, sondern daß man den Entstehungsgrund dieser Rechte in dem sogenannten bürgerlichen Vertrage suchen müsse, vermöge dessen mehrere einzelne Menschen oder Familien in eine bürgerliche Gesellschaft zusammengetreten sind und sich einer gemeinschaftlichen Obergewalt unterworfen haben, um unter der Leitung und Anführung derselben den Zweck ihrer Verbindung zu erreichen“²⁶.

Svarez ging in seinen Äußerungen dann weit über den Staatszweck hinaus, nur die Sicherheit der Person und des Eigentums zu garantieren, und hielt den Staat für berechtigt, „Anstalten zu machen, durch welche die moralischen Bewegungsgründe zur Ausübung der Pflichten des Wohlwollens in den Gemütern seiner Bürger erweckt, unterhalten und verstärkt werden können“²⁷. Zu derartigen Anstalten rechnete er „alle Unterrichts- und Erziehungsanstalten und überhaupt alles, was zur Beförderung wahrer Aufklärung gereicht“²⁸. Von denjenigen Einwohnern, die diese Anstalten benutzten, dürfe der Staat auch Beiträge fordern. Der Staat könne weiterhin diejenigen Zwangspflichten durchsetzen, von denen sich mit Gewißheit sagen ließe, „daß die unterlassene Beobachtung derselben unmittelbar und geradezu entweder die Erreichung des Hauptzwecks der Staatsverbindung hindern oder die Auflösung des Bundes der bürgerlichen Gesellschaft zur Folge haben würde“²⁹. Schließlich dürfe der Staat auch „die Kräfte und Fähigkeiten eines Menschen zur Beförderung der Glückseligkeit eines andern . . . verwenden“, wenn dieser dabei bei der Erlangung seiner eigenen Glückseligkeit nicht gehindert werde. Einen Fall dazu vermochte Svarez noch nicht zu beschreiben, wenngleich seine Äußerungen über die den Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu machenden Auflagen dieses Problem ansprachen.

²⁶ Svarez, Über den Zweck, S. 639.

²⁷ Ebd. S. 643.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd.

Das Beste der anderen tätig zu befördern, gehöre zu den Pflichten des Staatsbürgers, „z. E. Gesetze, welche die Eltern zwingen, nicht nur für die physischen Bedürfnisse ihrer Kinder, solange diese sich noch nicht selbst helfen können, sondern auch für ihre moralische Ausbildung und Erziehung zu sorgen, welche die Kinder zwingen, ihre hilflosen und verarmten Eltern zu ernähren und zu verpflegen, welche den einen Staatsbürger zwingen, die vormundschaftliche Obsorge für die minderjährigen Kinder eines andern zu übernehmen; alle Gesetze, welche den Staatsbürgern gewisse Beiträge zur Unterhaltung der Armenanstalten abfordern, gehören in eben diese Klasse . . .“³⁰. Derartige Verpflichtungen könnten nicht als widerrechtliche Eingriffe in die natürliche Freiheit angesehen werden. „Wir können es unmöglich leugnen, daß sie, wenn sie nur sonst mit Weisheit und Mäßigung abgefaßt sind, ungemein viel dazu beitragen, den Wohlstand eines Staats zu befördern und die Summe der bürgerlichen Glückseligkeit zu vermehren; wie könnten wir sie also für Fehler in der Staatsverfassung ausgeben, das sie doch notwendig sein müßten, wenn sie in dem Zwecke des Staats nicht gegründet wären?“³¹

Bezogen auf die Zwecke der Schulen hieß dieses, daß in ihnen nicht allein die Vermittlung der Kultur- oder Gesellschaftstechniken zu erfolgen hatte, sondern zugleich die Internalisierung der für das gesellschaftliche Leben notwendigen Tugenden. Der Staat war nach dieser Theorie nicht nur der Garant einer die natürlichen Rechte der Individuen sichernden rechtlichen Ordnung, sondern darüber hinaus verantwortlich für diejenigen Traditionen, die dem Leben des einzelnen die Sinngebung seiner mitmenschlichen Beziehungen ermöglichte. Das gesellschaftliche Miteinanderumgehen beschränkte sich nicht allein auf funktionale Kontakte, sondern bestand, wie der Hinweis von Svarez auf die elterliche Erziehung, die Armenanstalten und dergleichen zeigt, in einer Vielzahl von qualitativ anders anzusehenden Beziehungen; wie auch die Schule nicht allein Ort der „Einprägung der positiven Staatsreligion“ sein und sich höchstens auf die Anfangsgründe des Lesens, Schreibens und Rechnens³² beschränken durfte, sondern zugleich „aufklären“ oder „bilden“ sollte. Der Staat ging nicht auf in der Form rein rationaler Strukturen, sondern mußte dem Staatsbürger die Möglichkeit geben, „andere um sich her glücklich“ zu machen, wie Svarez meinte, wodurch dann letzten Endes auch die Gemeinschaft etwas hatte und jeder einsehen konnte, „warum der Mensch seine natürliche Unabhängigkeit aufgab und in die bürgerliche Gesellschaft überging“³³.

Svarez erkannte, daß diese auf eine allgemeine Moral zielenden Verpflichtungen des Staates höchst behutsam zu entwickeln waren, damit nicht eine „chinesische“ Höflichkeit nach außen dabei herauskomme. „Es ist also gewiß sehr schwer, in diesem Punkt ein richtiges Mittel zu halten

³⁰ Ebd. S. 642.

³¹ Ebd.

³² Jähne, Gang der Menschheit, In: Monatsschrift für Deutsche, Bd. 2 (1800) S. 270 f.

³³ Svarez, Über den Zweck, S. 642.

und auf der einen Seite dem Staat die Hände nicht zu sehr zu binden, auf der anderen aber auch die besorglichen Mißbräuche unnötiger und also auch ungerechter Einschränkungen der natürlichen Freiheit zu vermeiden.“³⁴ Zwischen den Eigenrechten der Individuen und der Gesellschaftsmoral bestand demnach eine Beziehung, die weit über die vertragliche Bindung hinausging und für die Schule die Konsequenz beinhaltete, daß in ihr sowohl zur allgemeinen als auch zur besonderen Bestimmung des Menschen in seiner Gesellschaft zu erziehen war.

Diese Ansicht vertraten auch andere Staatswissenschaftler, wie z. B. Christian Daniel Voß, der seine Überlegungen in seinem „Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfnis unserer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit“³⁵ darstellte, zum anderen in seinem „Handbuch der allgemeinen Staatswissenschaft nach Schlözers Grundriß bearbeitet“³⁶ darauf einging. Voß stellte zunächst fest, daß die Versuche, gesetzwidrige Handlungen zu verhüten, solange nicht hinlänglich erreicht sein würden, „so lange die *sittlichen Kräfte* der Staatsbürger *nicht gehörig entwickelt* und *nicht zweckmäßig gerichtet* sind. Stets werden ihnen Unwissenheit, Vorurtheile und Rohheit der Leidenschaften entgegen arbeiten, und ihre Thätigkeit auf tausendfache, nicht zu verhütende Weise unwirksam machen, oder doch von der möglichsten Zweckmäßigkeit entfernt halten“³⁷. Deshalb sei eine „möglichst allgemeine und konsistente Kultur der sittlichen Kräfte“ oder, was dasselbe sei, die „allgemeine Aufklärung“ zu befördern, was durch Unterricht am zweckmäßigsten geschehen könne. Dieser Unterricht wiederum ziele überall auf die Erreichung der „allgemeinen“ und der „besondern Bestimmung des Menschen“, wobei unter dem ersten die „Beförderung der Sittlichkeit“ verstanden wurde. Durch den Unterricht müsse der Mensch also zunächst fähig gemacht werden, „die Sittlichkeit in der menschlichen Gesellschaft an sich selbst und an andern zu befördern“³⁸.

Als weiteres Ziel des Unterrichts galt für Voß die Erziehung zur „Bestimmung des Menschen in der Staatsgesellschaft als *Bürger des Staats*“, wobei dieses mit möglichster Zweckmäßigkeit betrieben werden sollte. Der für alle nach gleichen Prinzipien betriebene Unterricht der Kultur der sittlichen Kräfte sollte seine Modifikationen je nach der späteren Tätigkeit als „Staatsbürger, Industriebürger, Staatsdiener, Regent“³⁹ erhalten, wozu die Kenntnisse, Gesinnungen und Gefühle je nach der späteren „Berufsbeschäftigung“ zu interpretieren waren.

Wenn der Minister von Zedlitz noch nicht ganz so deutlich diese für den Gesamterziehungsprozeß wichtigen Unterscheidungen getroffen, aber

³⁴ Ebd. S. 643.

³⁵ Halle 1799.

³⁶ 6 Tle., Leipzig 1796—1800.

³⁷ Ebd. Teil 4 S. 407. Der dritte Abschnitt des Buches war überschrieben mit: „Aufklärungspraxis, oder Grundriß der zur Ausbildung der sittlichen Kultur erforderlichen speciellen Staatsgeschäfte“.

³⁸ Ebd. S. 408.

³⁹ Ebd. S. 414.

immerhin sich für die Monarchie als Staatsform, den Patriotismus in allgemeiner und besonderer Form und für den moralischen Unterricht entschieden hatte⁴⁰, so darf nunmehr als bestätigt gelten, daß trotz verschiedenartigster Vorstellungen über die Verwirklichung der Grundzusammenhang bürgerlicher Schultheorie feststand. Auf dem Hintergrund einer allen Menschen des Staates zukommenden allgemeinen Bildung sollten diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die von den Staatsbürgern je nach ihrem Berufsstand verschieden zur Erhaltung und Weiterentwicklung des Staatsganzen benötigt wurden, wobei diese öffentlich zu verantwortende Erziehung die Erziehung durch die Eltern und sonst an dem Erziehungsprozeß Beteiligter ergänzte und Raum bieten sollte zur Entfaltung sowohl der dem Schüler eigenen Möglichkeiten als auch der von der Gesellschaft allgemein akzeptierten Wertvorstellungen.

Wie Voß interpretierte, gehörten zu diesem Unterricht die Entwicklung der Körper- und Geisteskräfte, die Ausbildung von Verstand, Vernunft und Gefühlen, die Förderung der Phantasie und des Gedächtnisses⁴¹. Der Unterricht zur Sittlichkeit sollte durch die Vermittlung von Kenntnissen eingeleitet werden, „um Unwissenheit, Aberglauben und Vorurtheile zu verschrecken und zu entkräften“⁴². Daran anschließen sollten die „Anwendung der Kenntnisse auf die Handlungen des Willens“ oder die Ausbildung der „Vernünftigkeit“ und schließlich die Bemühungen, „gute Gesinnungen und Gewöhnungen“ einzufloßen, „um durch diese die Bemühungen der Vernunft zu erleichtern und mit ihr gemeinschaftlich allen Einflüssen leidenschaftlicher und sinnlicher Regungen entgegen zu arbeiten“⁴³.

Auch die Erfüllung der „Pflichten eines Staatsbürgers“ wurde in diesem Zusammenhang gesehen und unterteilt in die Vermittlung von Kenntnissen, Gesinnungen und Gefühlen im direkten Anschluß an den „Begriff vom Staate“. Hierzu wurden auch die eigentlichen Berufskenntnisse gerechnet. Die eigentliche Gelehrsamkeit sollte auf diejenigen beschränkt werden, die „ihre ganze intellektuelle Thätigkeit den Wissenschaften“ widmen wollten, denn ein beträchtlicher Teil der wissenschaftlichen Kenntnisse sei für das bürgerliche Leben nicht anwendbar; sie seien jedoch für einen Teil der Religions- und Staatsdiener „für ihre verschiedenen Amtsbestimmungen“ nötig⁴⁴.

Wenn nun schon die öffentlichen Schuleinrichtungen in den engsten Zusammenhang mit der bürgerlichen Gesellschaft gestellt wurden, so konnten Rückwirkungen auf die den Eltern überlassene Erziehung nicht aus-

⁴⁰ Vgl. den Abschnitt über von Zedlitz und das Leitbild der Erziehung zum Patriotismus.

⁴¹ Christian Daniel Voß, Handbuch der allgemeinen Staatswissenschaft nach Schlözers Grundriß bearbeitet. 6 Tle. Leipzig 1796—1802, Teil 4, S. 412 ff.

⁴² Ebd. S. 414.

⁴³ Ebd. (Die Hervorhebungen im Text wurden nicht übernommen.)

⁴⁴ Ebd. S. 416. (Die Hervorhebungen im Text wurden nicht übernommen.)

bleiben, und Voß forderte ganz im Sinne der von Svarez beschriebenen Einwirkung des Staates dazu auf, die Eltern auf ihre „heilige Berufspflicht“ der Erziehung aufmerksam zu machen. Gerade sie legten den Grundstein zu dem Gebäude der Erziehung und damit auch für die „Beförderung der Ausbildung und Sittlichkeit“⁴⁵. Durch „öffentliche Vorträge, Volksschriften, öffentliche Ermahnungen usw.“ sollte die Bereitschaft der Eltern dazu geweckt und gefördert werden, auch komme eine Aufsicht über die häusliche Erziehung in Betracht, um die Vernachlässigung der Pflicht schon im Keime zu verhindern. Voß schlug dabei vor, in jedem Orte eine „Deputation sehr geachteter Hausväter“ als „Aufsichtstribunal über die häusliche Erziehung“ einzurichten, um die Eltern, Verwandten und Vormünder zur Rechenschaft ziehen zu können⁴⁶. Eine wesentlich schärfere Aufsicht sollte der Staat über die öffentlichen und privaten Erziehungseinrichtungen einsetzen, um dafür zu sorgen, daß die Erziehungsziele erreicht würden; die dazu nötigen Mittel wurden eingehend behandelt⁴⁷.

In ähnlicher Weise wurden die anderen Einrichtungen der Kultur der Sittlichkeit, z. B. die Erziehung durch die Religion, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse durch Schriftsteller, Buchdruck und Buchhandel in das System integriert, wie auch die öffentlichen Einrichtungen von Instituten der Wissenschaft, der Künste und der „allgemeinen Aufklärung und Fortbildung der weniger unterrichteten Klasse der Staatsbürger, als Bibliotheken, Naturalien, Kunst-Modell-Sammlungen, Lesegesellschaften“⁴⁸ erfaßt wurden. Ihnen allen sollte der Staat seine „besondere Fürsorge“ widmen, selbst die „Schauspiele, Nationalfeste“ und dergleichen, „besonders zur Aufklärung des größern ungebildeten Haufens“, sollten auf ihren Nutzen hin geprüft und unter Aufsicht gehalten werden. Dazu sollte ein eigenständiges Departement dienen, das die „Fürsorge für Erziehung und Aufklärung“ eigenständig zu betreiben habe. Die Unvollkommenheit, diese Sachen als Anhängsel anderen Departements zuzuteilen, sollte aufgehoben werden. Erziehung und Unterricht könnten damit nicht mehr als ein „Anhängsel der Kirche“ betrachtet werden⁴⁹.

Der Zusammenhang der Erziehungseinrichtungen mit der bürgerlichen Gesellschaft, die Abstimmung der Erziehungsziele mit dem Gesamtzweck dieser Gesellschaftsordnung, schließlich auch die auf Eingliederung aller Volksbildungsbereiche zielenden organisatorischen Maßnahmen waren — und dafür sollte Voß ein Beispiel sein — seit den wichtigen ersten Überlegungen von Zedlitz' eigentlich nur weiterentfaltet worden, und sie wurden dies in der näheren Zukunft um so mehr, weil die Intensität staatlicher Verwaltung in diesem Sektor zunahm. Autoren wie Zöllner, Stephani, von Massow und W. T. Krug — um hier nur einige bedeutende

⁴⁵ Ebd. S. 419. (Die Hervorhebungen im Text wurden nicht übernommen.)

⁴⁶ Ebd. S. 420 f.

⁴⁷ Ebd. S. 421 ff.

⁴⁸ Ebd. S. 445. (Die Hervorhebungen im Text wurden nicht übernommen.)

⁴⁹ Ebd. S. 448.

zu nennen —, entwickelten ihre Staatserziehungspläne⁵⁰ und -theorien und stellten, wie dies schon im Titel des Werks von Krug zum Ausdruck kommt⁵¹, das Verhältnis von Staat und Pädagogik immer ausgefeilter und bis in alle Einzelheiten des Erziehungswesens ausgeführt dar. Sie bahnten der staatlichen Unterrichtsverwaltung ihren Weg durch die Traditionen vormoderner Erziehungseinrichtungen und sorgten dafür, daß die Gebildeten vom Voranrücken des staatlichen Einflusses trotz einiger Kritiker (wie z. B. Wilhelm von Humboldt) in der Mehrzahl überzeugt wurden, wenn von wenigen Schulmännern abgesehen werden darf. Staat und Schule standen seitdem in einem unlöslichen Zusammenhang, wobei die Entwicklung der Einflußnahme zeigt, daß sich im Laufe des 19. Jahrhunderts auch die letzten Lücken des Systems schlossen.

2. Das Allgemeine Landrecht und das Elternrecht auf Erziehung

Die staatsbürgerliche Gesellschaft, so wie die Berliner Aufklärer sie sich vorstellten, fand ihren rechtlichen Ausdruck im Allgemeinen Landrecht. Da von Koselleck die Wirkungen dieses Gesetzbuches auf die Rechts-, Staats- und Sozialverhältnisse im wesentlichen dargestellt worden sind⁵², bleibt übrig, diejenigen Bestimmungen zu interpretieren, in denen für die Zukunft des preußischen Staatswesens Entscheidungen im Bereich der privaten und öffentlichen Erziehung getroffen wurden.

Wenn der Staat, wie es Svarez in seinen „Vorträgen über Recht und Staat“ vor Friedrich Wilhelm III. forderte, innerhalb der Polizeirechte die Befugnis erhielt, „Anstalten zu treffen, wodurch den Bürgern des Staats der Unterricht von ihren Pflichten und ein nicht bloß notdürftiger, sondern auch bequemer und froher Lebensgenuß erleichtert werde“⁵³, so galt es die dafür wichtigen Regeln in den Kodex hineinzubringen. Dieser Ansicht waren die Gebildeten allgemein⁵⁴. Sie verlangten wie z. B. der bereits im vorangegangenen Abschnitt zitierte Voß: „Ueberall muß für

⁵⁰ Vgl. König, Nationalerziehung. Die Titel der angeführten Autoren: Vgl. das Literaturverzeichnis.

⁵¹ Wilhelm Traugott Krug, Der Staat und die Schule. Oder: Politik und Pädagogik in ihrem gegenseitigen Verhältnisse zur Begründung einer Staatspädagogik dargestellt. Leipzig 1810.

⁵² Vgl. Koselleck, Preußen. Auch: Heuer, Allgemeines Landrecht. Koselleck hat (S. 17) die kirchlichen und Bildungsprobleme mehr oder weniger aus seiner Untersuchung ausgeklammert und sie nur „beiläufig, an symptomatischen Stellen“, in die Darstellung einbezogen. Die Wirkungsgeschichte des ALR auf diese Bereiche steht daher noch aus. Darstellungen über die schulrechtlichen Bestimmungen, wie z. B. Leopold Clausnitzer, Geschichte des Preussischen Unterrichtsgesetzes. 3. Aufl. Berlin 1892, S. 26 ff., sind heute fast wertlos.

⁵³ Conrad/Kleinheyer, Svarez, S. 38. Der GehOFinR Göcking berichtet in seinem Buch: Friedrich Nicolais Leben und literarischer Nachlaß (1820), S. 91 aus der Sicht des Mitglieds der Mittwochsgesellschaft, daß das ALR der MG manches verdanke, „weil Svarez, der daran so großen Anteil hatte, viele seiner Ideen erst durch sie berichtigte“. Zit. nach: Aner, Nicolai, S. 27.

⁵⁴ Vgl. dazu: Roeßler, Entstehung, S. 231.

die Menschheit, in jedem Verhältnisse, ein Zeitpunkt eintreten, in welchem eine planmäßige Erziehung möglich, aber eben deshalb auch nöthig wird.“⁵⁵ Dieser Zeitpunkt sei in den protestantischen Staaten nun erreicht, denn: „Die Erziehung hat hier den Menschen als Menschen, so weit gebracht, daß sie nun auf eine nähere Vorbereitung, zu seiner Bestimmung, als Bürger, er sey Regent, oder Staatsdiener, oder Unterthan, Rücksicht nehmen kann.“ Und weiter: „Eine durchaus zweckmäßige Erziehung für den Staat ist jetzt eben so ausführbar, als sie hohes und dringendes Bedürfnis ist.“⁵⁶

Wenn der Staat durch seine Verwaltung eine öffentlich kontrollierte Erziehung institutionalisieren wollte, dann konnte er an den „natürlichen“ Rechten der Eltern nicht vorbeigehen. Von niemandem wurde bis zu diesem Zeitpunkt den Eltern bestritten, daß ihnen allein die Aufgabe der Kindererziehung oblag und daß die Schulen nur ergänzende Funktion dabei hatten. Verordnungen, die bis in die Gegenwart dahingehend interpretiert werden, daß sie schon in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts eine „Schulpflicht“ festgelegt hätten, gab es nicht, wie sich beim genauen Hinsehen zeigt⁵⁷. Derartige Verordnungen gehören in den kirchenpolizeilichen Rahmen obrigkeitlicher Fürsorge für die christliche Erziehung der Untertanen, aber noch nicht in den modernen Diskussionszusammenhang der Zeit um 1790. Die Aufgabe der Kindererziehung war bis dahin in ihrer verbindlichen Form immer als Bestandteil der hausväterlichen Gewalt beschrieben worden, wie dieses der „Hausväterliteratur“ und den „Predigten über den christlichen Hausstand“ zu entnehmen ist⁵⁸.

In der altständischen Sozialverfassung und im „ganzen Haus“ waren die Eltern „Gottes Statthalter“. Die Kinder sollten ihnen aus Liebe gehorchen, weil der Wille der Eltern zugleich derjenige Gottes war. Die Elternschaft selbst war damit göttlichen Ursprungs. Dieses verdeutlichte im katholischen Bereich die Ehe als ein Sakrament, und auch im protestantischen Bereich galt, wie z. B. bei Spener, die Auffassung, daß Gott den Eltern „seinen charakterem und gleichsam bildniß eingeprägt“ habe⁵⁹. Die Sorgspflicht christlicher Eltern begann deswegen schon vor der Geburt und fand Ausdruck in den Gebeten für das Kind und in dem besonderen Verhalten der Mutter während der Schwangerschaft. Schon die werdende Mutter wurde für das Seelenheil ihres Kindes verantwortlich gemacht; nach der Geburt lag das Schwergewicht dieser Verantwortlichkeit in einer guten elterlichen Fürsorge und Pflege des Kindes. Nach der Literatur war dabei der Mutter mehr die eigentliche Kinderpflege und

⁵⁵ Voß, Versuch, Teil I, S. 86.

⁵⁶ Ebd. S. 86 f.

⁵⁷ Dieses wird immer wieder von der am 28. Sept. 1717 erlassenen „Verordnung, daß die Eltern ihre Kinder zur Schule, und die Prediger die Catechesationes, halten sollen“, behauptet. Vgl. Froese/Krawietz, Schulgesetzgebung, Vorwort von Werner Krawietz, S. 53. Hier wird behauptet, „Friedrich Wilhelm I. trug gesetzgeberisch auch zur Förderung des Volksschulwesens bei. Durch Generaledikt v. 28. September 1717 verordnete er erstmals für Preußen die Schulpflicht.“

⁵⁸ Vgl. Hoffmann, „Hausväterliteratur“.

⁵⁹ Zit. nach: ebd. S. 140.

-erziehung überantwortet, während der Vater in der Phase der Kindheit vor allem durch eine zweckmäßige Haushaltsführung die Versorgung des Kindes sichern sollte. Bei allem galt das Prinzip, daß jegliche Einwirkung von Anfang an auf das ewige Heil der Kinder gerichtet sein sollte⁶⁰.

Die Erziehung zur Religiosität wurde in späteren Jahren des Kindes durch eine Erziehung zur Sittlichkeit und zum Beruf erweitert, um das diesseitige Wohl des Kindes zu fördern. Unbestritten war bei allem, daß trotz des erheblichen Erziehungsanteils der Mutter, dem Vater in seiner hausväterlichen Gewalt die alleinige Bestimmung der Lebensart des Kindes zukam. Deshalb hatten die Schulen auch nur eine ergänzende Funktion. In ihnen wurden zur Entlastung der Erziehungspflicht der Eltern diejenigen Techniken vermittelt, die zur Erreichung der jenseitigen und diesseitigen Glückseligkeit des Kindes erforderlich waren.

In der Kirchengemeindeschule des Generallandschulreglements fand dieses Verhältnis seine kirchenpolizeiliche Interpretation. Hier wurde die von den Eltern begonnene Erziehung zum Christenmenschen vertieft und bis zur Kirchenmündigkeit weitergeführt, denn das religiöse Leben des Kindes begann bereits mit der Taufe und wurde durch das häusliche Gebet, die Abendandachten, das Lesen im Katechismus, in Psalmen und durch das Singen geistlicher Lieder fortgesetzt. Die christliche Erziehung in der Gemeinschaft der Hausgenossen sollte „das werktägliche und feiertägliche häusliche Leben in einer festen Ordnung begleiten“ und eine Atmosphäre schaffen, „die das Kind ganz selbstverständlich in das religiöse Verhältnis hineinwachsen“ ließ⁶¹. So nahm die Kirche zwar an dieser Erziehung mit teil, ohne jedoch zur Übernahme der Verantwortung berechtigt zu sein.

Wie gezeigt worden ist, vertraten die Theoretiker der bürgerlichen Schule nunmehr eine völlig andere Auffassung von Schule, die als unersetzlich für die bürgerliche Bestimmung der Staatseinwohner angesehen werden mußte, da die Eltern die Vorbereitung für die neuen Unterrichtsinhalte nicht mehr zu leisten vermochten. Der Übergang von der älteren zur neueren Schulverfassung mußte sogleich die rechtliche Frage stellen, ob die überlieferten Elternrechte durch den Staat eingeschränkt werden durften oder nicht. Schon 1788 wurde die theoretische Diskussion darüber aufgenommen, als in der Berlinischen Monatsschrift eine Preisfrage der Königlich Akademie der Wissenschaften veröffentlicht wurde. Die Frage hieß: „Welches sind im Zustande der Natur die Gründe und die Grenzen der Gewalt der Eltern über ihre Kinder? Findet ein Unterschied zwischen den Rechten des Vaters und der Mutter Statt, und worin besteht derselbe? Bis auf welchen Grad können Gesetze diese Macht ausdehnen oder einschränken?“⁶²

⁶⁰ Ebd. S. 144.

⁶¹ Ebd. S. 146 ff.

⁶² BM, Bd. 10 (1787) S. 96. Vgl. zum Sachkomplex auch: Theodor Gottlieb von Hippel, Ueber Gesetzgebung und Staatenwohl. Aus dem Nachlaß hrsg. von Schaffner. Berlin 1804, S. 61 ff.

Mit dieser Frage wollten die Berliner Aufklärer das Kernproblem des zukünftigen Verhältnisses von Eltern und Staat klären lassen, zumal in den vorangegangenen Jahren immer wieder, sei es durch Wolff oder durch Basedow⁶³, an der Abgrenzung der Einflußsphären gearbeitet worden war und sich mehr und mehr die Tendenz herauskristallisierte, die öffentlichen Schulen nur als *Angebot* dem Schulpublikum anzutragen. Vor allem Basedow und die Philanthropen vertraten die Ansicht, daß es den Eltern überlassen bleiben sollte, von diesen Einrichtungen Gebrauch zu machen, ohne dem Staat ein Aufsichtsrecht abzusprechen⁶⁴. Einige Jahre zuvor hatte dann Mauvillon in seinen „Physiokratischen Briefen an den Herrn Professor Dohm“ dem Staat das Recht der Einmischung in die Erziehung aberkannt, wobei er den wirtschaftlichen Wettbewerb der Lehrer untereinander zugunsten einer von den Eltern beaufsichtigten Erziehung ausnutzen wollte⁶⁵. „In der Erziehungssphäre herrschte damit — auf Grund des *ordre naturel* — nur das Elternrecht; der Staat hatte sich lediglich auf seine Wesensaufgaben zurückzuziehen, für Schutz der Wohlfahrt und Sicherheit des Eigentums zu sorgen.“⁶⁶

In der Beantwortung der Preisfrage der Akademie kam Peter Villaume zu dem Ergebnis, daß sowohl den Eltern ein unbegrenztes Erziehungsrecht zugesprochen werden müsse, als auch das Interesse des Staates an einer guten öffentlichen Erziehung zu berücksichtigen sei⁶⁷. Gegen die Einrichtung öffentlicher Erziehungsanstalten sei nichts einzuwenden, wenn sie das Naturrecht der Eltern achteten und wenn gegen eventuelle Übergriffe des Staates Vorsorge getroffen sei. Hauptaufgabe der Eltern sei die Erziehung ihrer Kinder, wobei der Staat zu der Auffassung kommen könne, zum Wohle der Allgemeinheit in der Einrichtung von öffentlichen Schulen eine Notwendigkeit zu sehen⁶⁸. Keineswegs wurde damit den von Mauvillon vertretenen Gedanken von der Absolutheit des Elternrechts zugestimmt.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam eine Schrift Ernst Ferdinand Kleins, die von der Akademie zwar nicht preisgekrönt, immerhin aber angenommen wurde⁶⁹. Unter dem Titel „Ueber die älterliche Gewalt“ versuchte er einen Mittelweg zwischen naturrechtlichem Anspruch der Eltern und Staatsinteresse an der Erziehung zu finden. Unter Hinweis auf Wolff vertrat er den Standpunkt, daß das Recht der väterlichen Gewalt unbestreitbar „wohlerworben“ sei und den Bürgern nicht mehr vom Staate

⁶³ Vgl. dazu: Otto Gerlach, Die Idee der Nationalerziehung in der Geschichte der preußischen Volksschule. Bd. 1: Die Nationalerziehung im 18. Jahrhundert dargestellt in ihrem Hauptvertreter Rochow. Berlin/Leipzig 1932, S. 118 ff.

⁶⁴ Ebd. S. 120.

⁶⁵ Vgl. ebd. S. 120 f.

⁶⁶ Ebd. S. 121.

⁶⁷ [Peter Villaume,] *Autorité des parens sur les enfans*. In: *Dissertations sur l'autorité paternelle dont la première a remporté le prix et les deux autres ont obtenu l'accessit* (Preisschriften der Akademie der Wissenschaften vom 24. Jan. 1788) Berlin [1788] S. 33 ff.

⁶⁸ Ebd. S. 54 f.

⁶⁹ [Ernst Ferdinand Klein,] *Ueber die älterliche Gewalt*. In: ebd. S. 67 ff.

genommen werden könne. Aber es bestünde auch eine Pflicht der Eltern zur Erziehung der Kinder. Zwar sei dem Naturrecht eine Grenze dadurch gesetzt, daß niemand dem anderen vorschreiben könne, was er zu denken habe, doch müsse den Eltern in diesem Falle das Recht einer Vormundschaft über ihre Kinder zugestanden werden. Andererseits müsse dem Staat als Wahrer der Interessen aller die Möglichkeit eingeräumt werden, das Recht des einzelnen im Interesse der Allgemeinheit einzuschränken.

Dem Staat könne aber kein unbegrenztes Eingriffsrecht zugesprochen werden. „Denn obgleich das gemeine Wesen sehr dabei interessirt ist, daß ihm brauchbare Bürger geliefert werden, so muß der Staat doch seine Sorgfalt dahin einschränken, daß er den Aeltern Gelegenheit verschafft, ihren Kindern eine gute Erziehung zu geben; aber niemahls kann der Mensch das unveräußerliche Recht verlieren, das, was er für wahr und nützlich hält, seinen Kindern als wahr und nützlich vorzustellen.“⁷⁰ Ähnlich, wie den Eltern ein Vormundschaftsrecht über ihre Kinder zustehe, habe der Staat die Vormundschaft über die Eltern in der bürgerlichen Gesellschaft. Ihm sei daher das Recht der Aufsicht über die elterliche Erziehungspflicht zuzubilligen. Die Eltern würden somit ihr Recht behalten, die Kinder selbst zu erziehen, oder diese Erziehung anderen durch Vertrag zu übertragen⁷¹.

Die Debatten in der Öffentlichkeit waren mit diesen beiden Beiträgen keineswegs abgeschlossen, denn kurz darauf nahmen ein Anonymus und wieder Villaume zur gleichen Frage Stellung⁷². Villaume kam dabei wieder zu dem Ergebnis, daß der Staat, ohne die Rechte der Eltern zu kränken, sich in die schulische Erziehung einschalten müsse, um sie zu garantieren. Dabei sollte er jedoch nicht alle Einzelheiten bestimmen, sondern die Festlegung der Ziele und Methoden des Unterrichts soweit als möglich „seinen Verordneten“ überlassen⁷³. Von einem Mißtrauen gegen den Staat war noch nichts zu spüren. Erst nach der Französischen Revolution veränderte sich bei einigen Theoretikern dieser Standpunkt. So enthielt der von Rochow übersetzte „Diskurs über Nationalerziehung“ von Mirabeau bereits eine Warnung vor dem totalen Staatszugriff auf die Kinder⁷⁴, und Wilhelm von Humboldt versuchte im gleichen Jahre, 1792, die Grenzen

⁷⁰ Ebd. S. 97.

⁷¹ Ebd. S. 91 ff., insb. S. 104 f.

⁷² Vgl. die Antwort auf eine im Bd. 1 (1788) S. 124 ff. des „Braunschweigischen Journals philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts“ mitgeteilte Nachricht über die Dessauische Schulordnung: [Z?,] Brief an einen der Herausgeber dieses Journals, über die neue Dessauische Schulverordnung. In: ebd. Bd. 1 S. 304 ff. Peter Villaume, Anmerkung über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll. In: ebd. Bd. 2 (1788) S. 390 ff.; Bd. 3 (1788) S. 7 ff.

⁷³ Ebd. Bd. 3 (1788) S. 24.

⁷⁴ Friedrich Eberhard von Rochow (Übers.), Herrn Mirabeau des ältern Diskurs über die Nationalerziehung. 1791. Berlin/Stettin 1792. Wiederabdruck in: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 2 S. 131 ff., hier S. 142. Mirabeau vertrat gleichfalls den Standpunkt der bürgerlichen Gesellschaft, wenn auch unter französischer Perspektive.

zwischen Nation und Staat zu beschreiben⁷⁵. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang noch darauf, daß zu diesem Zeitpunkt die antiaufklärerische Politik Woellners auf dem Höhepunkt war und die Politisierung der Erziehung und der Mißbrauch der staatlichen Position den Gebildeten deutlich wurde. Doch wurde die Rechtsposition der Eltern zu diesem Zeitpunkt bereits durch die nach den Überlegungen Kleins entwickelten Vorstellungen im Allgemeinen Landrecht gesichert.

Auf die im Allgemeinen Landrecht festgelegten Bestimmungen hatten die Ausführungen von Humboldts keinen Einfluß. Der im zweiten Teil des Gesetzeswerkes zum Ausdruck kommende Trend der Überführung des altständischen Hausrechts in ein Familienrecht, das von Koselleck in die Formel vom „herkömmlichen Hausstand zur bürgerlichen Familie“ gefaßt worden ist⁷⁶, machte sich auch innerhalb der Bestimmungen über die Festlegung von den Rechten und Pflichten der Eltern und deren „zur rechten Hand“ erzeugten Kindern bemerkbar. Die gesetzliche Festlegung der Eltern-Kind-Beziehung war an sich schon Ausdruck dieser Entwicklung, denn sie ging von dem individuellen Rechtsanspruch auch des Kindes gegenüber seinen Eltern aus und gab damit dem Staat die Möglichkeit kontrollierender Aufsicht⁷⁷. Zwar hatten die Kinder „beiden Aeltern Ehrfurcht und Gehorsam schuldig“ zu sein (§ 61), zwar standen sie bis zur Volljährigkeit unter „väterlicher Gewalt“ (§ 62), doch mußten die Eheleute „für standesmäßigen Unterhalt und Erziehung der Kinder mit vereinigten Kräften Sorge tragen“ (§ 64)⁷⁸. Es bestand also zumindest auf dem Papier die Möglichkeit, daß die Kinder die Eltern zur Erfüllung dieser Pflicht anhalten lassen konnten, auch wenn „die Anordnung der Art, wie das Kind erzogen werden soll ... hauptsächlich dem Vater“ zustand (§ 74). Dieser hatte „vorzüglich dafür [zu] sorgen, dass das Kind in der Religion und nützlichen Kenntnissen den nöthigen Unterricht, nach seinem Stande und Umständen erhalte“ (§ 75). Den Eltern wurden zur Erreichung ihrer Ziele das Recht der Züchtigung unter Beachtung der Gesundheit der Kinder zugebilligt (§ 86), wobei der Staat in seiner Funktion als Vormund einer guten Erziehung in diesem Zusammenhang erstmals auftaucht: das vormundschaftliche Gericht sollte, falls die elterlichen Zwangsmittel nicht ausreichten, diesen „auf gebührendes Anmelden, hülfsreiche Hand leisten“ (§ 87). Sollten die Eltern „ihre Kinder grausam

⁷⁵ Humboldt, Ideen.

⁷⁶ Koselleck, Preußen, S. 62.

⁷⁷ Über das Problem Individuum—Gesellschaft vgl.: Hermann Conrad, Individuum und Gemeinschaft in der Privatrechtsordnung des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts (Juristische Studiengesellschaft Karlsruhe, Schriftenreihe, H. 18) Karlsruhe 1956; ders., Die geistigen Grundlagen des Allgemeinen Landrechts für die preußischen Staaten von 1794 (Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geisteswissenschaften, H. 77) Köln/Opladen 1958; Georg-Christoph von Unruh, Subjektiver Rechtsschutz und politische Freiheit in der vorkonstitutionellen Staatslehre Deutschlands (Kieler Rechtswissenschaftliche Abhandlungen, Bd. 10) Hamburg 1969.

⁷⁸ Die im folgenden jeweils paragraphenweise zitierten Bestimmungen des ALR Teil II, Titel 2 nach: Mannkopf, Bd. 3 S. 172 ff.

misshandeln; oder zum Bösen verleiten; oder ihnen den nothdürftigen Unterhalt versagen: so ist das vormundschaftliche Gericht schuldig, sich der Kinder von Amtswegen anzunehmen“ (§ 90), hieß es dann weiter, wobei die Erziehung in einem solchen Falle den Eltern entzogen und anderen „zuverlässigen Personen“ anvertraut werden sollte (§ 91).

Ohne hier auf die für die Eltern-Kind-Beziehung wichtigen Bestimmungen bei Ehescheidungen und im Vormundschaftsrecht einzugehen, müssen im Zusammenhang mit dem Problem Eltern und Staat noch die im § 109 ff. erwähnten Einzelheiten über „Rechte und Pflichten der Aeltern bei der Wahl einer Lebensart für die Kinder“ herangezogen werden. Hierbei heißt es zunächst im Zusammenhang mit dem im § 74 festgelegten Bestimmungsrecht, daß dieses „zunächst von dem Ermessen des Vaters“ abhängt (§ 109). Dieser habe „dabei auf die Neigung, Fähigkeiten, und körperlichen Umstände des Sohnes vorzügliche Rücksicht“ zu nehmen (§ 110), wobei der Sohn bis zu seinem zurückgelegten vierzehnten Lebensjahre sich „schlechterdings unterwerfen“ müsse (§ 112). „Bei alsdann fortdauernder gänzlicher Abneigung des Sohnes gegen die vom Vater gewählte Lebensart“ sollte wiederum das Vormundschaftsgericht eingeschaltet werden, um die Gründe zu prüfen (§ 112), wobei das Gericht wie der Vater „Neigung und Fähigkeit des Sohnes“ und auch „Stand und Vermögen des Vaters“ zu berücksichtigen hatte (§ 113). Im Zweifelsfalle sollte jedoch der väterlichen Entscheidung der Vorrang eingeräumt werden (§ 114), wobei ein Sohn niemals gegen seinen Willen zum Studiren angehalten werden, auch der Vater niemals zu den Kosten zum Studium wider seinen Willen „genötiget“ werden (§ 115) sollte. Ein Wechsel der Lebensart sollte nur in Ausnahmefällen vom Vater zu finanzieren sein (§ 116, 117).

In einer Vielzahl von Bestimmungen wurde weiterhin die vermögensrechtliche Situation der Kinder gegenüber ihren Eltern abgegrenzt, wodurch auch die Bestimmungen über die Erziehung einen mehr oder weniger vermögensrechtlichen Charakter erhielten. Da die Eltern ihre Kinder nach „Stand und Vermögen“ ausbilden sollten, wurden diesen durch die Bestimmungen gewissermaßen die dazu nötigen Teile des elterlichen Vermögens gesichert, wobei es angesichts der Debatten um die Überfüllung der Universitäten keineswegs verwundert, daß die finanzielle Leistungspflicht sich nicht auf das Studium erstreckte. Doch hatte sich ein Vater einmal dazu entschieden, den Sohn studieren zu lassen, so konnte dieser seinen Anspruch einklagen. Dieses galt auch im Scheidungsfalle, da der Vater verpflichtet wurde, weiterhin die Kosten der Erziehung zu tragen (§ 103), wobei ihm das Recht belassen wurde, von der schuldig gesprochenen Mutter einen Teil der Kosten wieder einzufordern (§ 104 ff.). In jedem Falle aber galt: „Die Aeltern sind schuldig, ihre Kinder zu künftigen brauchbaren Mitgliedern des Staats, in einer nützlichen Wissenschaft, Kunst oder Gewerbe, vorzubereiten“ (§ 108).

Schon die Heranziehung dieser wenigen Bestimmungen aus der Beziehung zwischen Eltern und Kindern macht deutlich, daß sich die von Klein interpretierte Position durchsetzte. Einerseits wurde den Eltern das „natürliche“ Erziehungsrecht belassen, andererseits wurden sie über ihre Hauserziehung hinaus verpflichtet, die zukünftigen Staatsbürger auszubilden. Da sie dieser Verpflichtung zur bürgerlichen Erziehung nur im Ausnahmefall, etwa in der Form der Anstellung von Hofmeistern, Privatlehrern etc., genügen konnten, wurden sie gezwungen, die öffentlichen Einrichtungen zu benutzen. Jegliche Weigerung führte zur Feststellung einer mangelhaften Erziehung (nach § 90 f.) und zur Herausnahme der Kinder aus der elterlichen Erziehungsgewalt. Das Rechtssystem ließ damit für die Masse der Bevölkerung mit Ausnahme der wenigen Vermögenden keine andere Möglichkeit zu, als der gesetzlich verankerten Unterrichts- und Erziehungspflicht der Kinder in öffentlichen Schulen nachzukommen. Machten die Eltern aber davon Gebrauch, so traten die Gesetze der Institution Schule in Wirksamkeit.

Innerhalb seiner Erörterungen über die Polizeianstalten führte Svarez auch die Unterrichtsanstalten auf. Das Recht zur Errichtung derartiger Einrichtungen durch den Staat hielt er für unbezweifelbar. Dann wurde festgestellt: „Nur kann er [gemeint ist: der Staat] niemand mit Gewalt dazu zwingen, an diesen Anstalten teilzunehmen, sondern er kann seine Bürger nur durch Belohnungen oder durch Vorteile dazu aufmuntern, welche er denjenigen angedeihen läßt, die von solchen Anstalten zweckmäßigen Gebrauch machen, und hingegen denjenigen verweigert, welche sich der Teilnehmung entziehen.“⁷⁹ Zwar ist nicht bekannt, ob Svarez sich bereits über das Berechtigungswesen geäußert hat, doch passen seine Bemerkungen mit Genauigkeit in die von der Verwaltung angestrebte Abschließung der Staatsdienerstellen vor denjenigen, die nicht vorgeschriebene, öffentliche (d. h. von der Verwaltung kontrollierte) Ausbildungsgänge durchlaufen hatte. Für die Zukunft jedenfalls war durch diese Konstruktion die Entwicklung des Berechtigungswesens gesichert. Zur Verstärkung dieses Eindrucks und zur Erhärtung eines Systemzusammenhangs zwischen der Regelung des Elternrechts und den Staatsbildungsplänen trägt auch die weitere Bemerkung von Svarez bei, in der festgestellt wurde, daß der Staat, „sobald er sich aller Zwangsmittel enthält, berechtigt“ sei, „der Anstalt selbst Gesetze nach eigenem Gutfinden vorzuschreiben, welchen sich alsdann diejenigen, die daran teilnehmen wollen, ohne alle Widerrede unterwerfen müssen. *Exempel*: Schulen, Akademien, Pfand- und Leihhäuser, Etablierung neuer Fabriken“⁸⁰.

⁷⁹ Conrad/Kleinheyer, Svarez, S. 40.

⁸⁰ Ebd.

3. Das Allgemeine Landrecht und die Bestimmungen über die „niedern“ Schulen

Wie die Fabriken als wichtig für die Landesentwicklung galten und in den Rahmen der „Policey“ aufgenommen wurden, so gehörten mit dem Allgemeinen Landrecht nunmehr auch die Schulen in das Aufgabenfeld der Verwaltung. Mit den schulrechtlichen Bestimmungen des Gesetzeswerkes war die seit von Zedlitz geführte Diskussion über die Aufgaben des Erziehungswesens in der zukünftigen bürgerlichen Gesellschaft gesetzlich abgesichert, ohne daß gesagt werden kann, daß jede Verwaltungstätigkeit der Zukunft unmittelbar darauf zurückzuführen ist. Zwar galt das Landrecht in seinen öffentlich-rechtlichen Bestimmungen, doch blieben die privatrechtlichen Festlegungen subsidiär⁸¹, so daß die Festlegungen des Erziehungsrechts noch von entgegenstehendem Provinzialrecht verdrängt werden konnte. Aber auch mit den öffentlich-rechtlichen Festlegungen hatte es seine Schwierigkeit, denn aus der Bestimmung: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“⁸², darf keineswegs geschlossen werden, daß die Unterrichtsanstalten nun auf einmal in die staatliche Hand übergingen. Mehr Gewicht als einer zukunftsweisenden Richtung darf gerade dieser Bestimmung nicht zugelegt werden.

Selbst die Formulierung, daß die Schulen „Veranstaltungen des Staates“ seien, ist in hohem Grade mißverständlich, wie sich aus einer durch das Generaldirektorium vorgenommenen Interpretation des Jahres 1799 ergibt. Der westfälische Provinzialminister von Heinitz bemerkte in einem Reskript an die Kriegs- und Domänenkammer in Hamm, daß das dort vom Schulpublikum gewünschte Provinzialschulkollegium in die alte Ordnung eingepaßt werden müsse⁸³. Das hieß, der Kirche eine Beteiligung an den Schulen zuzusichern und die „Concurrenz“ der Geistlichen zum Wohl des Schulwesens zu nutzen. Ja, es käme sogar darauf an, die Geistlichen mehr als bisher an der Schule zu beteiligen und sie nicht zu „isolieren“. Denn: „Diese ganze Classe der Staatsdiener wird einmal für den Religions-Unterricht des Volks besoldet, und kann ohne mer Kosten zur Erweiterung desselben füglich genützt werden.“⁸⁴

Da über ähnliche Gedanken des Oberkonsistorialrats Büsching bereits berichtet worden ist, muß für die Interpretation der schulrechtlichen Be-

⁸¹ Koselleck, Preußen, S. 38. Für das Schulrecht muß diese Aussage relativiert werden. Zwar setzte das ALR hier neues Recht, doch blieben die älteren Bestimmungen, soweit sie nicht berührt wurden, weiterhin in Geltung. Die daraus erwachsenden Konflikte können nur in Einzelfallanalysen interpretiert werden.

⁸² ALR Teil II, Titel 12, § 1. Nach: Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 533.

⁸³ Reskript vom 15. Juni 1799 an die KuDK Hamm. In: DZA Merseburg: Rep 76 a I — 917. Diese Quelle verdanke ich Herrn Prof. Karl-Ernst Jeismann. Für den weiteren Zusammenhang der Schulreform in der Grafschaft Mark vgl.: Heinemann/Rüter, Projekt.

⁸⁴ Ebd.

stimmungen angenommen werden, daß deren Autoren sich Staat und Kirche keineswegs getrennt vorstellten. Eine derartige Perspektive kam in die Diskussion mehr aus der rückwärts gewandten Interpretation des ausgehenden 19. Jahrhunderts als aus der Kenntnis der Akten um 1800, wodurch es nun mehr möglich wird, das Verhältnis von Staat und Kirche im 19. Jahrhundert völlig anders und wesentlich sachgerechter darzustellen⁸⁵. Gerade Fallanalysen regionaler Schulentwicklung würden diese Feststellung bestätigen⁸⁶.

Ungeachtet derartiger Einschränkungen erweisen sich die weiteren Bestimmungen über die „niedern und höhern Schulen“ (wozu auch die Universitäten gehören) von logischer Konsequenz der bisher hier interpretierten Bemühungen der staatlichen Verwaltung, das öffentliche Erziehungswesen zum Nutzen des Staatsganzen zu entwickeln. Schon der zweite Paragraph des 12. Titels macht dies deutlich, wenn er bestimmt, daß Erziehungsanstalten in der Zukunft „nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staats errichtet werden“ sollen⁸⁷. Im Zusammenhang damit stehen die die Privaterziehungsanstalten betreffenden Bestimmungen (§ 3—6). In Zukunft sollten deren Lehrer ihre „Tüchtigkeit“ vor der Behörde nachweisen und auch die Unterrichtspläne zur Genehmigung vorlegen. Weiterhin wurden die Behörden ermächtigt, über diese Anstalten die Aufsicht zu führen und herauszufinden, „wie die Kinder gehalten und versorgt, wie die physische und moralische Erziehung derselben besorgt, und wie ihnen der erforderliche Unterricht gegeben werde . . .“. Neben- und Winkelschulen sollten in Zukunft in keinem Ort mehr geduldet werden, womit die freie Schulhalterei ein Ende nehmen sollte.

Mit Berücksichtigung der im zweiten Titel des zweiten Teils ausgedrückten Bestimmungen über die Rechte und Pflichten der Eltern war die im § 7 gemachte Festlegung zu verstehen. Hier hieß es: „Aeltern steht zwar frei, nach den im zweiten Titel enthaltenen Bestimmungen, den Unterricht und die Erziehung ihrer Kinder auch in ihren Häusern zu besorgen“ — wobei sich die Hauslehrer wie die Lehrer von Privaterziehungsanstalten vor „der Behörde ausweisen“ und „mit einem Zeugnisse darüber versehen lassen“ mußten (§ 8)⁸⁸ —, traf dieses jedoch nicht zu, mußten die

⁸⁵ Der Zusammenhang geht auch aus dem ALR selbst hervor. Vgl. hierzu den 11. Titel des Teils II. „Von den Rechten und Pflichten der Kirchen und geistlichen Gesellschaften“, der unmittelbar auf den Titel: „Von den Rechten und Pflichten der Diener des Staates“ folgte. Vom Pfarrer wurde verlangt: „Er muß sich den Wohlstand der Kirche, den Unterricht der Gemeinde, und die Beförderung eines guten moralischen Verhaltens ihrer sämtlichen Mitglieder besonders angelegen sein lassen“ (§ 320). In den späteren Disziplinarsachen wurden Geistliche und Lehrer in einem Schriftstück erwähnt. So etwa im Reskript vom 2. März 1831. (Ebd. S. 435.) Häufig genug kam auf dem Lande dann noch die Personalunion zwischen Lehrer und Küster vor.

⁸⁶ Vgl. Heinemann/Rüter, Projekt.

⁸⁷ Die im folgenden jeweils paragraphenweise zitierten Bestimmungen des ALR Teil II, Titels 12 nach: Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 533 ff.

⁸⁸ Vgl. hierzu auch: ALR Teil II, Tit. 5 §§ 187 ff., mit der deutlichen Abgrenzung von Rechten und Pflichten des Privatlehrers.

Eltern ihre Kinder in die öffentliche Schule schicken. Dieses wurde im § 43 noch einmal bekräftigt und der Schulanfang auf das zurückgelegte fünfte Lebensjahr festgesetzt. Nur durch die Genehmigung der „Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstehers“ konnte diese Einschulungsfrist überschritten werden (§ 44).

Wie sehr die schulrechtlichen Bestimmungen des Landrechts ein Kompromiß zwischen der Schultradition und der gewünschten Erziehung zum Staatsbürger sind, geht aus einer Reihe von Paragraphen hervor. Nach dem § 45 wurden z. B. für diejenigen Kinder, die wegen jahreszeitlicher Arbeiten die Schule nicht ununterbrochen besuchen konnten, ein Ersatzunterricht am Sonntag, an Feiertagen „und zu andern schicklichen Zeiten“ angeordnet. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Bestimmung im § 46: „Der Schulunterricht muss so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind, nach dem Befunde seines Seelsorgers, die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefasst hat.“ Damit war wie beim Generallandschulreglement, das übrigens keineswegs außer Kraft gesetzt war, der Ortsgeistliche derjenige, der die Prüfung der Schulreife übernahm und neben den für die Konfirmation wichtigen Kenntnissen auch die bürgerlichen Wissensstoffe abfragen sollte. Der Geistliche wurde deswegen zur tätigen Mitwirkung (auch „durch eigenen Unterricht des Schulmeisters“) verpflichtet, um den Zweck der Unterrichtsanstalten erreichen zu helfen (§ 49).

Wiederum innerhalb der Schultradition müssen die Bestimmungen über die Schulaufsicht interpretiert werden. Zwar standen die Schulen nach § 9 „unter der Aufsicht des Staats“, doch bediente dieser sich auf der Ortsebene wie in früheren Zeiten der „Gerichtsobrigkeit“ und des jeweiligen Geistlichen einer Gemeinde (§ 12). Im Anschluß an die Tradition der *Kirchengemeindeschule* sollte auch in Zukunft der Kirchenvorsteher in Stadt und Land die „niedern“ Schulen beaufsichtigen helfen und für die „äußeren“ Angelegenheiten der Schule zuständig sein, die Überwachung der „dabei eingeführten Ordnung“ übernehmen (§ 13). Bei der Schulaufsichtstätigkeit waren sowohl die „Obrigkeit und der Geistliche“ verpflichtet, sich nach den „vom Staate ertheilten oder genehmigten Schulordnungen“ zu richten und die Eigenmächtigkeiten fallen zu lassen (§ 14). Der vorgesetzten Behörde war im Zweifelsfalle jeweils Kenntnis zu geben (§ 15). „Eben dieser Behörde gebührt die Entscheidung, wenn die Obrigkeit sich mit dem geistlichen Schulvorsteher über eine oder die andere bei der Schule zu treffende Anstalt oder Einrichtung nicht vereinigen kann“ (§ 17).

Veränderte sich an der Schulaufsicht außer der Eingliederung in den Behördenaufbau gegenüber den älteren Bestimmungen kaum etwas, so auch nicht in der Frage der „Bestellung der Schullehrer“. Diese kam wie schon vorher der Gerichtsobrigkeit zu (§ 22); es wurde in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf die bei Domänen und anderen königlichen Gütern zu beachtenden Provinzialgesetze hingewiesen (§ 23). Keines-

wegs neu war z. B. die auch in der Instruktion des Oberschulkollegiums vorhandene Bestimmung über die Prüfung der „Schulmeister“ (§ 24), wobei die Prüfung selbst dem „Kreisinspektor“, fast ausschließlich einem geistlichen Schulinspektor, oder dem Erzpriester überantwortet blieb (§ 25).

Die für die Schulunterhaltung so bedeutungsvolle Festlegung: „Wo keine Stiftungen für die gemeinen Schulen vorhanden sind, liegt die Unterhaltung der Lehrer den sämtlichen Hausvätern jedes Orts, ohne Unterschied, ob sie Kinder haben, oder nicht, und ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisse ob“ (§ 29), enthielt eine wesentliche Neuerung — bis dahin war die Subsidiierung der Lehrer konfessionell an das Kirchspiel gebunden gewesen — wie es der § 31 im einzelnen erläuterte.

Vergeblich findet sich damit eine Bestimmung über das Schulgeld, dem Hauptstreitpunkt bisherigen Lehrereinkommens. Hier galten in Zukunft die lokalen Bestimmungen weiter, so daß gesagt werden kann, daß gerade die finanziellen Fragen der Schule im Allgemeinen Landrecht nur zum Teil zukunftsweisend gelöst waren, auch wenn die Ablösung der jährlich zu entrichtenden Geld- oder Naturalabgaben ermöglicht wurde und die „Contribuenten“ von dieser Zahlung, auch vom Schulgeld, auf Dauer befreit werden sollten. Von den Gebäudekosten sollte sich niemand dispensieren können (§ 34), selbst Mitglieder aus fremden Gemeinden sollten mit der Hälfte der allgemeinen Umlage belastet werden (§ 35). Bei allen finanzrechtlichen Bestimmungen finden sich für die Gutsherrschaften Ausnahmeregelungen, deren Ziel war, die Güter weiterhin an den Schulasten zu beteiligen, wodurch gleichzeitig ein Stück älterer herrschaftlicher Tradition bewahrt blieb.

Eigentlich neu im Zusammenhang der Paragraphen für die unterste Stufe des zukünftigen Schulsystems waren damit nur wenige Bestimmungen. Dazu gehörten die Festlegungen, daß niemandem „wegen der Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentliche Schulen versagt werden“ könne (§ 10) und daß Kinder zum Besuch eines Religionsunterrichts einer anderen Religion nicht angehalten werden durften (§ 11). In diesem Punkt wurden die nicht eindeutig zur Konfessionalität gezwungenen öffentlichen Schulen auch den religiösen Minderheiten geöffnet, wobei sich diese Konsequenz notwendigerweise aus dem Anspruch auf öffentlichen Unterricht ergab, den nunmehr die Eltern gegenüber dem Staat vertreten konnten, so wie dieser ihnen gegenüber auf der Unterrichtserfüllung bestand⁸⁹.

⁸⁹ Vgl. für diesen Zusammenhang die Abschnitte „Pflichten der Schule gegen die Eltern“ und die „Pflichten der Eltern gegen die Schule“ in der von Süvern verfaßten „Besonderen Instruktion über die allgemeinen Elementarschulen“ von 1813. In: Gunnar Thiele, Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik, Bd. 1) Leipzig 1912, S. 63 f. Hier heißt es: „Eltern und Vorgesetzte übergeben ihre Kinder und Pflegebefohlenen der Schule in der Voraussetzung, daß diese für ihre Erziehung und Bildung das ergänze, was sie selbst

Damit war erstmalig, wenn auch sicherlich nicht in der Praxis der Zeit, die Möglichkeit gegeben, den Staat zur Leistung zu verpflichten⁹⁰. Für die Verwaltung hatte dieses die Konsequenz, neben hoheitlichen Funktionen nunmehr eine neue Art von Verwaltungshandeln zu schaffen. Dies wurde erst in unserer Zeit als Leistungsverwaltung von der Eingriffsverwaltung unterschieden⁹¹. Den direkten Konsequenzen daraus entzog sich die spätere Schulverwaltung dann vor allem deswegen, weil die Trägerschaft der Schulen bei den Schulverbänden verblieb und somit diese dem Anspruch der Eltern zu genügen hatten, während die unteren staatlichen Instanzen sich auf die Einhaltung der Vorschriften in der Form des verwaltungsmäßigen Eingriffs zu beschränken suchten.

Gleichfalls neu und in den Zusammenhang mit der Neuregelung der Kantoneximierung zu stellen, ist die Vorschrift des § 26, daß die „gemeinen Schullehrer“ keinen privilegierten Gerichtsstand beanspruchen konnten und der „ordentlichen Gerichtsobrigkeit unterworfen“ waren. Die Trennung in besonders privilegierte Lehrer an Gymnasien, in weniger

nicht vollständig zu leisten im Stande sind. Diesem Vertrauen muß die Schule im Allgemeinen durch Unterricht und Disziplin und ihre ganze treue Sorge für die Kinder aufs Gewissenhafteste zu entsprechen suchen.“ Die Schule sollte daher die Eltern über die Fortschritte ihrer Kinder laufend unterrichten. „Soll aber die Schule ihren und der Eltern Zweck an den Kindern erreichen, so muß sie in ihrer Wirksamkeit auf dieselben von jenen nicht nur nicht gehindert oder gestört, sondern vielmehr auf alle Weise erleichtert und unterstützt werden. Aus dieser Forderung fließt die Verpflichtung der Eltern sich alles direkten Einmischens in die Angelegenheiten der Schule, welches auch nicht gestattet werden darf, zu enthalten; vielmehr ihre Kinder der in derselben eingeführten Ordnung des Unterrichts und der Disziplin unbedingt zu unterwerfen, sie ferner durch nichts von Beobachtung dieser Ordnung abzuhalten; Schulversäumnisse daher, auf welche gesetzliche Strafen stehen, so viel wie möglich vermeiden; die Kinder, falls sie nicht ihre Ausschließung von der Schule veranlassen wollen, den Schulstrafen nicht zu entziehen; dem guten Erfolg des Schulunterrichts zu Hause auf keine Art entgegenzuwirken, im Gegenteil ihn durch Beispiel und Ermahnungen zu befördern und den Lehrern ihrer Kinder nicht nur die gebührende Achtung zu beweisen, sondern auch das ihnen Zukommende pünktlich zu leisten.“

⁹⁰ Diese Verpflichtung wurde von der Polizeiwissenschaft erkannt. „Da eine möglichst weit verbreitete Bildung der Zweck der sämtlichen Unterrichts- und weiteren Gesittungs-Anstalten des Staates ist, so folgt daraus, daß die ordnungsmäßige Benutzung derselben Keinem untersagt werden darf, und daß die auf allgemeine Kosten getroffenen Einrichtungen nicht bloß zum Nutzen einzelner Bevorrechteter dienen sollen. Als einzig erlaubte Beschränkung muß der Ausschluß Solcher betrachtet werden, welchen die nöthigen Vorkenntnisse zur wirksamen Benutzung abgehen, und auch selbst in diesem Fall nur dann, wenn ihre Anwesenheit die Bildungsfähigeren stören oder, bei begränzter Zahl ganz ausschließen würde. — Dagegen steht auf der anderen Seite dem Staate auch kein Zwangsrecht zu, dem Bürger mehrere, oder höhere Kenntnisse aufzudringen, als derselbe für sich passend erachtet. Der Staat hat nur die Pflicht, ihn zur Erreichung des erlaubten Lebenszweckes zu unterstützen, nicht aber das Recht, ihm einen solchen selbst zu stecken. Ginge das Gesetz hierin weiter als bis zu Belehrung, Aufmunterung und Erleichterung, so würde es, vielleicht in der besten Absicht, eine unerträgliche Zwingherrschaft über den Geist ausüben.“ Mohl, *Policey-Wissenschaft*, Bd. 1 S. 465. Hier zit. nach: Rönne, *Unterrichts-Wesen*, Bd. 1 S. 559. Die Aussage wurde damit auch für Preußen als verbindlich angesehen.

⁹¹ Vgl. ForsthoFF, *Rechtsfragen*; ders., *Lehrbuch*, S. 340 ff.

privilegierte an kleineren Mittel- und Stadtschulen und nun schließlich in die überhaupt nicht privilegierten zukünftigen Volksschullehrer ging damit mit dem Dreiklassenschulsystem parallel, wie es sich aus den anderen Schulrechtsbestimmungen des Allgemeinen Landrechts bestätigt. Der Lehrer an den zukünftigen Volksschulen (die im Landrecht „gemeine“, d. h. allgemeine, Schulen genannt wurden) wurde überdies mit dem mehr und mehr verächtlich klingenden Titel eines „Schulmeisters“ belegt. Dieses ist wiederum ein Hinweis darauf, daß die Autoren des Landrechts die Probleme der „niederen“ Schulen eher aus der Höhenperspektive gesellschaftlicher Theorie denn aus der Praxis eines Dorfschullehrers sahen. Jedenfalls gab es in allen Bestimmungen kaum Hinweise auf eine die Schulen tatsächlich verändern wollende Schulpolitik. Darauf hatte auch das Oberschulkollegium bereits verzichten müssen, weil mit der Staatsaufsicht keine Staatsfinanzierung der Reformen verbunden werden konnte.

Wie dieses an anderer Stelle bereits formuliert worden ist, verstand sich die Staatsverwaltung als systembildende Schulaufsicht und nicht so sehr als das Schulwesen organisierende und bis in alle Details verantwortende Einrichtung. Sie repräsentierte eigentlich mehr den durch den Monarchen vertretenen allgemeinen Willen und überließ es dem einzelnen Beamten, an seinem Platz das im Sinne der Rahmenrichtlinien des Allgemeinen Landrechts Erforderliche zu tun. Deswegen wurde die Verantwortlichkeit der lokalen Obrigkeit und der Geistlichkeit betont. Ihnen und nicht etwa einem Schulkommissar oblag die Feststellung der Mängel, und nur im äußersten Falle war die Meldung an die Provinzialbehörde vorgesehen.

Für den Bereich des niederen Schulwesens läßt sich aufgrund regionaler Fallstudien sagen, daß um 1790 keine andere Form zu praktizierender Verwaltung hätte gefunden werden können und diese durchaus den damaligen Möglichkeiten entsprach. Solange die Hauptschwierigkeiten der Volksschule in ihrer mangelhaften Finanzierung lagen, mußte jede kostspielige Verwaltung als überflüssiger Luxus erscheinen⁹². Staat und Kirche zu trennen, mußte deswegen als Utopie gelten. Würden nur die Vorschriften des Allgemeinen Landrechts erst einmal alle eingehalten, so schien dies bereits genug zu sein.

Heinitz erwähnte in seinem bereits zitierten Reskript, daß es nötig sei, bei Schulreformen mehr auf die Sache der Schulentwicklung selbst als auf ihre Form zu achten und damit so zu tun, als „sey mehr auf das Kleid als auf den Körper Achtsamkeit verwand“⁹³. Die praktische Bekämpfung des Analphabetismus mußte jeder idealen Ausgestaltung einer Schule, der

⁹² Vgl. die Stellungnahme des OSK zu einem Schulreformplan bei: Heinemann/Rüter, Projekt.

⁹³ Vgl. Anm. 83.

Lehrerbildung und auch der Schulaufsicht vorangehen. Dieser Ansicht waren auch die Oberschulräte⁹⁴.

Die Umwandlung der Schulabgaben in Schulumlagen war deswegen ein erstes wichtiges Ziel praktischer Schulausbaupolitik, um die „ärmeren Classen“ zu entlasten und vom Schulgeld ganz zu befreien und die „Bemittelten“ mehr heranzuziehen. Dies war die gemeinsame Strategie von Generaldirektorium und Oberschulkollegium⁹⁵, wie sie den Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts zugrunde lag und damit trotz aller Schwierigkeiten beim Anfang schon eine Politik beinhaltete, die die Kinder nicht für die unterschiedlichen Vermögenslagen ihrer Eltern haftbar machen wollte. Ähnliche Wirkungen sollten auch die Bestimmungen über Armenanstalten und milde Stiftungen im 19. Titel des zweiten Teiles haben. Wie Svarez es gefordert hatte, trat auch hier der Staat für die Existenzrechte des Individuums ein und zwang die Korporationen und Gemeinden zur Versorgung der Armen und Unvermögenden⁹⁶ und stellte für diejenigen, die keine Heimat mehr hatten, Landarmenhäuser in Aussicht. Der Ausbau des Schul- und Armenwesens erhält damit den Charakter sozialpolitischer Maßnahmen im ganz modernen Sinne. Hier verließ der Staat seine in der bürgerlichen Theorie zuerst bestimmte Pflicht auf Sicherung von Person und Eigentum und wurde zum Vormund der Gesellschaft.

Im Gegensatz dazu beließ das Allgemeine Landrecht den vermögenden Schichten der Bevölkerung die Möglichkeit der Haus- und Privaterziehung, selbst für den Bereich der Elementaren. Viele Gebildete des 19. Jahrhunderts haben deswegen niemals eine Volksschule besucht; ein allgemeiner Ausgleich zwischen den Klassen hätte überdies dem Schulprogramm der Berliner Aufklärer widersprochen⁹⁷. Daher wurde die Möglichkeit des Schulbesuchs, vor allem für die Kinder auf dem Lande, auch im Rahmen der Arbeitsbedingungen belassen⁹⁸. Das Problem der

⁹⁴ Vgl. Anm. 92. Die im folgenden verwendeten Begriffe „ärmere Classen“ und „Bemittelte“ wurden von Heinitz gebraucht.

⁹⁵ Vgl. Anm. 92.

⁹⁶ Vgl. die Bestimmungen im Teil II, Titel 19. Mannkopf, ALR, Bd. 7 S. 159 ff. Im § 1 hieß es: „Dem Staate kommt es zu, für die Ernährung und Verpflegung derjenigen Bürger zu sorgen, die sich ihren Unterhalt nicht selbst verschaffen, und denselben auch von andern Privatpersonen, welche nach besondern Gesetzen dazu verpflichtet sind, nicht erhalten können.“

⁹⁷ Die Volksschule kam dadurch in den Ruf, die Schule für die „verwahrloste Jugend aus den gemeinsten Klassen der Nation“ zu sein. Die von den Schulmännern vorgetragene Idee, daß die Volksschule die Jugend der Gesamtheit des Volks „ohne Unterschied des Standes und des künftigen Berufs aufnehmen“ sollte, trat dahinter zurück. Vgl. hierzu: Bernhard Christian Ludwig Natorp, Andreas Bell und Joseph Lancaster, Essen/Duisburg 1817, S. 32. Hier zit. nach: Gunnar Thiele, Die Organisation des Volksschulwesens in Preußen 1809—19. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik, Bd. 1) Leipzig 1912, S. 81 f.

⁹⁸ Dabei wurde der Anspruch auf Schulbildung vom Staat verstärkt erhoben. Vgl. hierzu etwa schon das Circular vom 15. Jan. 1788, das den „Wirthen auf dem Lande“

Hüttekinder und des Schulausfalls⁹⁹ während der Ernte usw. blieb damit ungelöst und beschäftigt die Behörden bis in das 20. Jahrhundert¹⁰⁰, während der Konflikt Kinderarbeit und Schule zur Zeit des Allgemeinen Landrechts noch nicht als pädagogisches Problem erkannt war und erst durch die frühe Industrialisierung zum Problem wurde¹⁰¹. Die Bestimmungen waren derartigen Fragen gegenüber äußerst vage und mußten in späteren Jahren nach und nach präzisiert werden, wobei sich z. B. bei der Regelung der Schulpflicht erwies, daß das Allgemeine Landrecht eine einheitliche Festlegung verhinderte¹⁰².

verbot, die „armen Kinder ohne Lohn und blos mit dem Versprechen, selbige zur Schule und zum Unterricht des Predigers anzuhalten, bei sich in Verpflegung und Dienst nehmen, die Verbindlichkeit zum Schul- und Religionsunterricht durch den Prediger aber hiernächst ganz in Vergessenheit stellen, die Kinder blos zu ihrer Arbeit brauchen, und solche ohne allen Unterricht aufwachsen lassen.“ Dieser Mißbrauch sollte durch die Beamten eingeschränkt werden. Dergleichen arme Kinder sollten spätestens, wenn sie das achte Jahr erreichten, einige Tage in der Woche, wenigstens im Herbst, Winter und Frühjahr zur Schule und im 13ten Jahre zum Prediger geschickt werden. Der Prediger sollte alle die Hausväter seiner Parochie ermahnen und nötigenfalls bei der Zivilbehörde anzeigen. In: Johann Ferdinand Negebaur, Sammlung der auf den öffentlichen Unterricht in den Königlich Preussischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm 1826, S. 187.

⁹⁹ In der Zukunft wurde deswegen auf die Feststellung der Schulversäumnisse größerer Wert gelegt. Vgl. etwa das Publikandum des Kons Magdeburg vom 5. August 1817, das die Schulversäumnislisten der besonderen Kontrolle der Inspektoren empfahl. In: Negebaur, Sammlung, S. 187 f. Die „Vermiethung“ von Kindern wurde in Ostpreußen nur dann erlaubt, wenn der „Miethende“ sich verpflichtete, das Kind zur Schule zu schicken. Publikandum des Kons Königsberg vom 4. Sept. 1817. Ebd. S. 190. Hier weitere VO, auch für Städte.

¹⁰⁰ Vgl. dazu die VO bei Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 47 ff. Noch 1900 wurden z. B. in der Provinz Westfalen Ausnahmeregelungen für die ländlichen Kreise getroffen und hier die Halbtagschule geduldet. „Meine Herren, ich bin auch aus wirtschaftlichen Gründen für die Halbtagschule, weil die Leutenot so hoch gestiegen ist, daß die kleinen Landwirte, namentlich unsere Heuerlinge, entschieden auf die Mitarbeit ihrer Kinder angewiesen sind.“ Rede des Abg. Dr. Weihe aus Herford. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preussischen Hauses der Abgeordneten. 19. Legislaturperiode. III. Session 1901. Bd. 3, Berlin 1901, Sp. 3186.

¹⁰¹ Vgl. Guenther K. Anton, Geschichte der preussischen Fabrikgesetzgebung bis zu ihrer Aufnahme durch die Reichsgewerbeordnung. Neu hrsg. von Horst Bülter. Berlin 1953; Jürgen Kuczynski, Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland. Bd. 1. Berlin 1958; Wolfgang Köllmann, Die Anfänge der staatlichen Sozialpolitik in Preußen bis 1869. In: VSWG, Bd. 53 (1966) S. 28 ff., hier S. 32 ff.; Adolf Meyer, Schule und Kinderarbeit. Das Verhältnis von Schule und Sozialpolitik in der preussischen Volksschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Diss. der Abt. für Pädagogik. Hamburg 1970 (MS).

¹⁰² Die Neuordnung von Einschulungs- und Ausschlussalter wurde bereits im Süvernischen Schulgesetzentwurf versucht. „Das Alter der Kinder, in welchem ihre Eltern und häuslichen Vorgesetzten (zu denen auch Fabrikanten, Handwerker und Herrschaften, welche Kinder innerhalb dieses Alters in Dienste nehmen, zu rechnen sind) angehalten werden können, ihnen einen geordneten allgemeinen Unterricht zu gewähren, soll in der Regel anheben mit dem anfangenden siebenten und sich endigen mit dem vollendeten vierzehnten Lebensjahr, letzteres jedoch nur, wenn bis dahin wenigstens der Zweck der gewöhnlichen Elementarschule an dem Kinde erreicht ist.“ Im gleichen Zusammenhang wurde auch die vorzeitige Aufnahme und Entlassung aus der Schulpflicht

Wie die spätere Schulverwaltung erfahren mußte, blockierten selbst die für die Zeit um 1790 zunächst vorteilhaften Bestimmungen über die Schulträgerschaft in späteren Jahren die Weiterentwicklung. Die Autoren hatten die Organisation der Schulgemeinden nach dem Modell der wirtschaftlichen Sozietät geformt. Dieses baute auf dem gleichen Interesse aller Partner auf, denn: „Bey allen Societäten ist möglichste Gleichheit der Rechte und Pflichten aller Gesellschafter der Hauptgrundsatz.“¹⁰³ Und weiter: „Jeder Gesellschafter ist schuldig, das gemeinschaftliche Beste nach seinen Kräften zu befördern . . .“¹⁰⁴ Mochte die Interessenlage bei wirtschaftlichen Unternehmungen auch gleichgerichtet sein und das Ziel auf einen möglichst hohen Gewinn die Partner vereinigen, in der Schule führte ein derartiges Denken sofort zum Konflikt zwischen den Eltern. Hier konnten nur die Interessen der eigenen Kinder vertreten werden, womit die Societätsmitglieder sich gleich in Konkurrenz miteinander befanden.

Je stärker die Schule leistungsorientiert und zur Bedingung für den gesellschaftlichen Aufstieg wurde, um so mehr mußten Eigennutz und Gemeinnutz in Kollision geraten. Deswegen vermochten die frühen Volksschulen auch nicht, das Problem der Beschulung der armen Kinder zu lösen. Überall im Lande entstanden Armenschulen für diejenigen, welche nicht zur Societät beitragen konnten und damit im strengen Sinn des Wortes nicht gesellschaftsfähig waren. Der Charakter des Allgemeinen Landrechts, die Einwohner einem der drei Hauptstände zuzuweisen und den Adel, die Bürger und die Bauern gegeneinander „schottendicht“ abzuschließen¹⁰⁵, wirkte nicht allein dahingehend, daß diese Staatsstände ihre jeweilige Schule erhielten, sondern auch in Richtung auf Abweisung der unterbürgerlichen und unterbäuerlichen Schichten von der Beschulung. Selbst der Bauer entwickelte deswegen ein Klassenbewußtsein und vermochte in Fortsetzung der Tradition christlicher Mildtätigkeit zwar einigen armen Kindern, aber nicht einer ganzen Schicht (und später auch vor allem den Arbeitern) ‚seine‘ Schule zu öffnen. Schließlich bezahlte er für die Schule und die anderen nicht.

Nur in jahrzehntelangen Prozessen konnte die Schulverwaltung diese Einstellung durch die Einführung der wesentlich anonymen Schulsteuer

geregelt. Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate (1819). In: *Schulreform in Preußen 1809–1819*. Bearb. von Lothar Schweim (Kleine pädagogische Texte, Bd. 30), Weinheim 1966, S. 123 ff., hier § 34, S. 154 f. Für einige Landesteile kam zur Erschwerung eine Regelung hinzu, daß in ihnen das ALR nicht eingeführt wurde, weil sie erst nach 1795 zu Preußen kamen oder französischrechtlich wurden. Deswegen wurden durch KO vom 14. Mai 1825 die Bestimmungen über den Schulbesuch und die Schulzucht auf diese Gebiete: das Rheinland, Neuvorpommern und Rügen übertragen. Vgl. Rönne, *Unterrichts-Wesen*, Bd. 1 S. 560 ff.

¹⁰³ ALR Teil I, Titel 17, §§ 169–310 und Teil II, Titel 8, §§ 617–683. Mannkopf, ALR, Bd. 2 S. 257 ff. und Bd. 4 S. 196 ff. Das Zitat aus der Interpretation entnommen bei: Carl Gottlieb Svarez/Christoph Goßler, *Unterricht über die Gesetze für die Einwohner der preußischen Staaten*. Berlin 1793, S. 170 ff.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Koselleck, *Preußen*, S. 73.

beiseiteschieben, ohne sie zu überwinden. Auch die Honorationenverwaltung hatte immer die Neigung, die Schulen für ihre Bedürfnisse und nicht für die der breiten Masse zu bauen; hier war der Staat derjenige, der die Interessen zu balancieren hatte und zum Ausbau der Schulaufsicht gezwungen war. Nur an den Staat konnten sich diejenigen wenden, die innerhalb der weiterhin existierenden herrschaftlichen Verwaltungstraditionen innerhalb der korporativen Selbstverwaltung zu kurz kamen.

Der Ansatz zu dieser Stellung wurde immerhin im Allgemeinen Landrecht gemacht. Daß dieses Gesetzeswerk bei allem keineswegs eine eindeutige Richtung vorschrieb und dieses schon aus Gründen seiner Entstehungsgeschichte nicht beabsichtigt war, ist bereits mehrfach festgestellt worden. Altständische, herrschaftliche Rechte, römischrechtliches Systematisieren und die Überlegungen zur Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft wurden miteinander amalgamiert. „Die Gegenwart kann ferner nur durch die Vergangenheit, und in Verbindung mit derselben, richtig aufgefaßt und vollständig erklärt werden.“¹⁰⁶ Dieser Ansicht waren die Rechtsreformer noch um 1830, und sie stellten fest: „Das Allgemeine Landrecht ist aus dem gemeinen Rechte hervorgegangen. Man hat das letztere hauptsächlich dabei zum Grunde gelegt, jedoch aus den recipirt gewesenen Gesetzbüchern alles, was sich auf fremde Sitte und Verfassung bezieht, entfernen, die darin befindlichen Widersprüche beseitigen, die Controversen entscheiden, die Vorschriften der Landesordnungen berücksichtigen, und diejenigen neuen Bestimmungen treffen wollen, welche unsere bürgerlichen Verhältnisse und der Zustand unserer Cultur nothwendig machten.“¹⁰⁷

Bezogen auf die schulrechtlichen Bestimmungen hatte dieses Vorgehen die Konsequenz, daß dabei Rechtssätze unterschiedlichster Herkunft, unterschiedlichster Deutlichkeit, unterschiedlichster Relevanz für die in Sitte und Tradition gelebten Ansichten von der Schule und unterschiedlichster Bedeutung für die Unterrichtsverwaltung herauskamen. Gerade diese Ungereimtheiten im Sinne eines Systems machten die Komplexität des Sozialgebildes Schule in der Zukunft aus. Eine Dogmatik ließ sich nicht entwickeln. Alle Gesetzesentwürfe zur Ordnung des Schulwesens scheiterten deswegen in Preußen, und mehr als eine Ergänzung einzelner Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts kam bei den auf Einheitlichkeit der Verwaltungsführung zielenden Bemühungen des Apparats nicht heraus.

Gerade auf diesen Sachverhalt zielte schon die Kritik von Zeitgenossen, wenn z. B. Johann Georg Schlosser argwöhnte, daß die „Simplificirung

¹⁰⁶ Zeitschrift für wissenschaftliche Bearbeitung des preußischen Rechtes. Bd. 1 (1830) Vorwort S. IV.

¹⁰⁷ Ebd. V. VIII. Vgl. zu weiteren Einzelheiten der Arbeit am Gesetz: Simon, Bericht, S. 191 ff.; [o. Vn.] Göschel, Zum Publikations-Patente des allgemeinen Landrechts vom 5. Febr. 1794. In: Zeitschrift für wissenschaftliche Bearbeitung des preußischen Rechtes. Bd. 2 (1834) S. 1 ff.; H. L. Strampff, Über die Ausgaben und Auflagen des Allgemeinen Landrechts für die preußischen Staaten. In: ebd. Bd. 1 (1830) S. 214 ff.

der Regierungs-Maschine“ durch das Gesetzeswerk den Despotismus befördere. „Es scheint den Regenten und ihren Ministern so überaus schön, wenn sie bis in ihre Cabinette, alles im Lande sehen, und die große Maschine mit einem einzigen Hebel, ohne Widerstand, beinahe ohne Friction lenken können!“¹⁰⁸ Während die Mitglieder der Berliner Aufklärung in der Berlinischen Monatsschrift auf die Weisheit des Monarchen und seiner Beamten hinwiesen¹⁰⁹, meinte Schlosser dahinter die Absicht zu sehen, die Verwaltung vom Herrscherwillen autonom zu machen. Dazu führten sie immer den Begriff vom Gemeinwohl an. Aber: „Das gemeine Wohl, welches auch die Preussische Gesetzgebung so überall im Munde führt ... das gemeine Wohl ist ein Gemisch von unendlich verschiedenen Ingredienzien.“¹¹⁰

Heute würde dieser Begriff als ideologischer zu kennzeichnen sein, hinter dessen Fassade sich die Eigeninteressen der Verwaltung verwirklichen konnten. Die Zielsetzungen für die Schulen waren schließlich diejenigen der Verwaltung. Die Verwirklichung der bürgerlichen Schultheorie wurde durch die Gründung des Oberschulkollegiums institutionalisiert. Die Verwaltungsreform nach der Jahrhundertwende und die Entwicklung einer funktionstüchtigen Schulverwaltung waren die Fortsetzung des Trends, die Schulen aus dem Vorfeld der Verwaltung herauszunehmen und in die allgemeinen Staatszwecke zu integrieren. Svarez hatte in seinen Vorträ-

¹⁰⁸ Johann Georg Schlosser, Briefe über Gesetzgebung überhaupt und den Entwurf des preußischen Gesetzbuches insbesondere. Frankfurt 1789, S. 63 ff.

¹⁰⁹ Vgl. dazu: E. v. K. [Kircheisen?], Ueber die neue preußische Justizverfassung. In: BM, Bd. 3 (1784) S. 521 ff., vor allem die einleitenden Worte. Friedrich von Genz, Ueber den Ursprung und die obersten Prinzipien des Rechts. In: BM, Bd. 17 (1791) S. 370 ff., hier die naturrechtliche Begründung für die Aufgabe der Gesellschaft für die Person und das Eigentum schützend zu sorgen. „Unter Friedrich Wilhelm II.“. In: BM, Bd. 18 (1791). Hier nur eine kurze Nachricht über einen Paragraphen im Allgemeinen Gesetzbuch, der Betrüger, Goldmacher, Geisterbanner, Wahrsager usw. mit hohen Strafen bedrohte — womit sich die Berliner Aufklärer gegen das Woellnersche Regiment wandten. Desgl.: „Friedrich Wilhelm der Gesetzgeber“ mit der Aufzählung der „Menschen- und Bürger-Freiheit“ sichernden Rechte am Schluß. In: BM, Bd. 19 (1792) S. 5 ff. Schließlich auch die Rede von: Friedrich Leopold von Kircheisen, Anrede an des Kronprinzen Königl. Hoheit im Kammergericht zu Berlin. In: BM, Bd. 19 (1792) S. 401 ff.

¹¹⁰ Schlosser, Briefe, S. 64. Schlosser hielt die Verwaltung aller Dinge für unmöglich. Er beschwor die alte Lehenverfassung und die Herrschaft, wehrte sich gegen die Entmachtung der Landstände und der anderen Organe des Volkes, gegen den Entzug von Privilegien usw. Er wehrte sich gegen die merkantilistische und kameralistische Wirtschafts- und Bevölkerungspolitik, gegen die Förderung der Städte, gegen die Abschaffung der Leibeigenschaft, da er die Steuerung der bei dieser Politik anfallenden Nebenprobleme nicht für möglich hielt. Aus der Harmonie des Universums wollte er seine Gesetze ableiten und bestritt die Möglichkeit einer ‚vernünftigen‘ Gesetzgebung überhaupt. Derartige Gesetze würden jeweils nur eine von vielen Möglichkeiten interpretieren. So läge dem ALR in seinem Staatsrecht der Kontrakt zugrunde. Gleiches sei für die Regierungsgesetze und das Strafrecht festzustellen. Andere Teile hätten wiederum eine andere Grundlage. Das ALR insgesamt, wie er an Beispielen belegte (vgl. S. 231), erschien deswegen weder dem Philosophen, noch dem Rechtsgelehrten, noch dem gemeinen Mann verständlich.

gen bereits dazu geraten, indem er die Schulanstalten dem Justizdepartement unterstellen wollte. Da er die Schulen zum Bereich der Polizei zählte, war diese Eingliederung für ihn konsequent¹¹¹.

4. Das Allgemeine Landrecht und die Bestimmungen über die „höhern“ Schulen und Universitäten

Während die niederen Schulen in die Obhut der von allen Einwohnern zu bildenden Societäten gegeben wurden, sahen die Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts für die „Schulen und Gymnasia, in welchen die Jugend zu höhern Wissenschaften, oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben, durch Beibringung der dabei nöthigen oder nützlichen wissenschaftlichen Kenntnisse vorbereitet werden soll“¹¹², die Verleihung der „äussern Rechte der Corporationen“ vor. Damit waren diese Schulen von der Masse der niederen Schulen auch rechtlich getrennt. Ihre Entwicklung oblag damit weder allen Hausvätern noch allein der Verwaltung, sondern einem „Schulkollegium“ am Ort (§ 55). Dieses wurde in seiner Zusammensetzung nicht näher beschrieben, wodurch die bisherigen Einrichtungen samt ihren Traditionen weiterbestehen konnten. Die Gymnasien konnten sich deswegen im Dreiklassenschulsystem zu Qualifizierungsanstalten für die Schicht der Staatsdiener weiterentwickeln. Die „vom Staat vorgesetzte Behörde“ sollte dabei darauf achten, „dass der Unterricht zweckmäßig eingerichtet, und die Schule unter beständiger Aufsicht gehalten werde“ (§ 56). Die Staatsverwaltung konnte damit entgegenstrebende Richtungen in diesen Schulen rechtzeitig bekämpfen und die auf allgemeine Schulbildung aller Einwohner gerichteten Tendenzen der Schulmänner abfangen. Der Staat behielt sich aus diesem Grunde auch die Bestätigung der Lehrer vor, noch durften „wesentliche Veränderungen in der Einrichtung des Schulwesens und der Art des Unterrichts vorgenommen werden“ (§ 60). Schon 1810 wurde das Bestätigungsrecht durch das Edikt über die „Prüfung der Schulamts-Candidaten und die zu Schulämtern vorzuschlagenden Subjecte“¹¹³ ergänzt. Das System wurde damit weiter abgesichert.

Die Bestimmungen über die 1788 eingeführte Abiturprüfung wurden in den Paragraphen 62 bis 64 in allgemeinen Wendungen aufgenommen. Vorher wurde noch festgelegt: „Zu Aufsehern müssen Leute von hinlänglichen Kenntnissen, guten Sitten, und richtiger Beurtheilungskraft gewählt werden“ (§ 61). Diese wurden verpflichtet, „junge Leute, welche sich einer Lebensart, die gelehrte Kenntnisse erfordert, widmen, und zu dem Ende die Universität beziehen wollen, gleichwohl aber sich durch Geistesfähigkeiten und Anlagen zu einer gründlichen Gelehrsamkeit nicht auszeichnen,

¹¹¹ Conrad/Kleinheyer, Svarez, S. 136 f.

¹¹² ALR Teil II, Titel 12 § 54. Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 543, auch für die im folgenden paragraphenweise zitierten Bestimmungen.

¹¹³ Abdruck bei: Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 544 ff.

vom Studiren ernstlich abmahnen, und deren Aeltern oder Vormünder dahin zu vermögen suchen, dass sie dergleichen mittelmässige Subjecte zu andern nützlichen Gewerben in Zeiten anhalten“ (§ 62). Andererseits sollten sie begabte Schüler „zur Fortsetzung ihrer Studien“ aufmuntern und dafür sorgen, daß diese durch Stipendien unterstützt wurden (§ 63). Ohne ein Zeugnis „über die Beschaffenheit der erworbenen Kenntnisse und seines sittlichen Verhaltens“ sollte in Zukunft jedoch niemand von der Schule entlassen werden (§ 64). Mit dieser Bestimmung war das Abitur dauerhaft gemacht, es wurde dann durch die Kabinettsorder vom 25. Juni 1834 und durch das Reglement vom 4. Juni 1834 verschärft und zur ausschließlichen Vorbedingung für den Universitätsbesuch gemacht¹¹⁴.

Im Unterschied zu den Lehrern an niederen Schulen erhielten die Lehrer an Gymnasien und anderen höheren Schulen den Charakter eines Staatsbeamten und damit auch einen privilegierten Gerichtsstand zugesprochen (§ 65). Während der gesamten Geltungszeit des Allgemeinen Landrechts und damit bis weit in das 20. Jahrhundert hinein, wurden die Volksschullehrer und die anderen Lehrer an niederen Schulen (deren Verwaltung auch nicht durch die Provinzialschulkollegien, sondern durch die Schulabteilungen der seit 1816 errichteten Regierungen erfolgte) niemals als Staatsbeamte angesehen. Ihnen wurde nur der Status eines mittelbaren Staatsbeamten, ähnlich wie den Beamten der Korporationen, der Städte und der Gemeinden zugesprochen. In der Rangordnung standen diese dann weit hinter den eigentlichen königlichen Beamten; Volksschullehrer zählten zu den Subalternen. Zur Privilegierung des Gymnasiums diente auch der die Bestimmungen abschließende Paragraph, der dem rückständig gebliebenen Schulgeld in der Konkursordnung ein Vorrecht einräumte (§ 66).

Die Bestimmungen über die Rechte der Gymnasien standen denjenigen der Universitäten vergleichsweise nahe. Auch diese bekamen die Rechte von Korporationen zugebilligt, jedoch in besonders „privilegierter“ Form (§ 67). Den Universitäten wurde „zur nachdrücklichen Aufrechterhaltung der Ruhe und Ordnung“ die Gerichtsbarkeit über „alle sowohl lehrende als lernende Mitglieder“ belassen (§ 69). Die Einzelheiten des Umfangs dieser Gerichtsbarkeit wurden in den folgenden Bestimmungen näher festgelegt (§ 70—72); auf die Einschränkungen dieser korporativen Rechte durch die Verordnung vom 23. Juli 1798 ist bereits hingewiesen worden.

Im Jahre 1810 und dann in der Zeit der Reaktion 1819 gab es weitere Einschränkungen des Privilegs¹¹⁵. Als Gerichtsstand wurde für alle Lehrenden der Universität der Stand der königlichen Beamten zugebilligt (§ 73), wodurch die Universitätslehrer an die Regelungen über Beamte gebunden wurden¹¹⁶. In den weiteren Bestimmungen legte das Allgemeine

¹¹⁴ Abdruck: ebd. S. 546 ff.

¹¹⁵ Vgl. Reglement vom 28. Dez. 1810 und vom 18. Nov. 1819. Abdruck: ebd. S. 561 ff.

¹¹⁶ Vgl. die Einzelheiten im ALR Teil II, Titel 10. Abdruck: ebd. S. 1 ff.

Landrecht die Bedingungen für die Immatrikulation der Studenten fest und schloß sich dabei den geltenden Regeln an. Neu war die im Anhang des Landrechts gemachte Bestimmung, daß relegierte Studenten nur durch die Genehmigung der vorgesetzten Behörden aufgenommen werden durften (Anh. § 132). In jedem Falle hatte der Einzuschreibende sein Schulzeugnis vorzuweisen (§ 77); diejenigen mit Privatunterricht wurden an die Prüfungskommission der Universität verwiesen (§ 78). Diese Prüfung sollte einige Jahre darauf bereits eine Woche nach der Immatrikulation stattfinden (Anh. § 133). Der nicht für „reif“ befundene Schüler sollte entweder zurückgewiesen oder „mit der nöthigen Anleitung zur Ergänzung des ihm noch fehlenden versehen werden“ (§ 79). Später wurde die Universität verpflichtet, die Bescheinigung, ob der Student die Universität „reif oder unreif“ besucht habe, in das Abgangszeugnis aufzunehmen (Anh. § 134). Damit war den einstellenden Behörden die Kontrolle möglich.

In den zahlreichen, das Studium betreffenden Vorschriften wurde immer wieder verlangt, den Fleiß und die ordentliche Lebensart des Studenten festzustellen, um nötigenfalls den Eltern von Mängeln Kenntnis zu geben (§ 82, 83, Anh. § 135). Die Studenten wurden ausdrücklich den Polizeigesetzen des Landes und des Orts unterworfen (§ 84); deswegen wurde an anderer Stelle darauf gedrungen, sich am Studienort, so schnell es ging, zu immatrikulieren (§ 76, Anh. § 132, § 80). Auch bei Duellen wurden die Studenten ausdrücklich den Landesgesetzen unterworfen; hier traten die im Teil II, Titel 20 § 666 ff. gemachten Bestimmungen in Geltung¹¹⁷. „Schlägereien, Schwelgereien und andere zum öffentlichen Aergerisse, oder zur Störung der gemeinen Ruhe und Sicherheit gereichenden Excesse der Studenten“ sollten nachdrücklich geahndet werden (§ 85), die Studenten sollten sich „in jeder Hinsicht anständiger Sitten befehligen“ (Anh. § 137). Gedroht wurde mit der Relegation, die Einzelheiten wurden ausführlich im Anhang erläutert. Durch Edikt vom 20. Oktober 1798 wurden dann auch die geheimen Gesellschaften und Verbindungen untersagt¹¹⁸, nach der Jahrhundertwende erfolgten weitere Einschränkungen¹¹⁹.

Für alle „Unordnungen, welche durch genauere Aufmerksamkeit und Sorgfalt hätten vermieden werden können“, waren Rektor oder Prorektor (nur in Halle) und nach ihm der Senat dem Staat gegenüber verantwortlich (§ 86). Der Staat übernahm damit in wesentlich schärferer Weise

¹¹⁷ Abdruck: Mannkopf, ALR, Bd. 7 S. 487 f. (Bestimmungen über Injurien und Duellen).

¹¹⁸ Abdruck: Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 572 ff. Durch dieses Edikt wurde auch die Mittwochsgesellschaft aufgelöst.

¹¹⁹ Vgl. die VO vom 6. Jan. 1816 und die KO vom 7. Juli 1821. Abdruck: ebd. Bd. 3 S. 342 f. und Bd. 5 S. 577 f.

die Kontrolle über die universitären Sitten. 1819 wurden dazu besondere Bevollmächtigte an die Universitäten delegiert¹²⁰.

Die Studien sollten für die Zwecke des Staates effektiver werden und damit die Elite hervorbringen, deren Verantwortungsbereitschaft sich schon auf der Universität und davor bereits auf der Schule gezeigt hatte. „Excesse, Widersetzlichkeiten“ usw. mußten daher, wenn sie wiederholt von einem Studenten begangen wurden, mit der Relegation und dem dauernden Ausschluß von der Versorgung in einem Staatsamt bestraft werden (§ 90). Im Anhang zum Allgemeinen Landrecht wurde die Mitteilung davon an alle Universitäten in Preußen angeordnet, um keine Durchschlupfmöglichkeit mehr zu lassen (Anh. § 139). Die Universität hatte ihrerseits eine Mitteilung an die vorgesetzte staatliche Stelle zu machen, damit dieses „auch dem Departement, von welchem der Relegierte, nach der Fakultät, zu welcher er gehört, eine künftige Beförderung zu erwarten hat“, mitgeteilt werden konnte (§ 91). Der Relegierte konnte damit zum Paria der Gesellschaft werden.

Etwas milder wurden andere studentische Unarten eingeschätzt, z. B. das Schuldenmachen. Es wurde in einer Reihe von Einzelvorschriften geregelt, und Fristen wurden für das Borgen von Geld bestimmt (§ 100—103), wobei die Kolleggeldschuld, wie bereits im Zusammenhang mit der Sicherung des Einkommens der Professoren erwähnt, Vorrang vor anderen Schulden bekam (Anh. § 141)¹²¹; der Rest wurde detailliert geordnet (§§ 104—126). Der Abschluß der Bestimmungen wurde mit der Anordnung eines von der Universität auszustellenden Zeugnisses über den Fleiß und die gezeigten Sitten vollzogen. Ohne dieses Zeugnis sollte kein „Landeseingeborner“ zur Übernahme eines Amtes oder zur Ausübung einer Wissenschaft „qualificirt“ sein (§ 127—129).

Wie das Abiturzeugnis zur Eingangsvoraussetzung für den Universitätsbesuch, so wurde dieses Abgangszeugnis nunmehr zur Voraussetzung für den Eintritt in einen staatsnahen, privilegierten Stand. Dem System nach waren damit die wichtigsten Übergangsstellen in der Bildungslaufbahn zukünftiger Staatsbeamter mit staatlichen Kontrollen besetzt, wobei die Zukunft des Berechtigungswesens erweist, daß zwar im einzelnen die Bestimmungen verschärft und differenziert wurden, der Gesamtrahmen jedoch immer durch die im Ausgang des 18. Jahrhunderts entwickelten Systemteile bestimmt blieb. Das Allgemeine Landrecht verhalf damit entgegen der von den Schulmännern vertretenen Ansichten und entgegen der von Frankreich aus eindringenden Ideen eines Condorcet¹²², in denen den Bürgern ein Anspruch auf Unterricht in allen Schuleinrichtungen zugebilligt wurde, dem preußischen Dreiklassenschulwesen zum Durchbruch.

¹²⁰ Vgl. die Instruktion für die außerordentlichen Regierungsbevollmächtigten bei den Universitäten vom 18. Nov. 1819. Abdruck: ebd. Bd. 5 S. 584 ff. Noch heute rufen Staatskommissare in den Universitäten korporativen Widerstand hervor.

¹²¹ Vgl. dazu den Abschnitt: Erste Bedarfsrechnungen.

¹²² Condorcet, Bericht und Entwurf.

Die unterschiedliche Privilegierung der Schulen in den drei Stufen: niedere, höhere Schule und Universität setzte sich nicht nur im Berechtigungswesen fest, sondern auch in der Verwaltungsstruktur. Diese wiederum verhinderte die Integration der Bildungssphären, so daß Pläne einer abgestuften Bildungsorganisation, wie sie von Süvern und Humboldt nach 1806 entwickelt wurden, keinerlei Chance auf Verwirklichung hatten. Die erhalten gebliebenen amtlichen Schreiben von Humboldts sind ein deutlicher Beweis für die institutionelle Verfestigung der bürgerlichen Schultheorie durch die Verwaltung¹²³.

Das Allgemeine Landrecht selbst „stellt einen Kompromiß dar zwischen überkommenem Zustand und zukunftsgerichteter Absicht“¹²⁴, dieses auch im Bereich der schulrechtlichen Bestimmungen, deren theoretisches Konzept hier aufgewiesen wurde. Dieses Konzept hing seinerseits mit den in der Berliner Aufklärung entwickelten Vorstellungen zusammen und wurde, wie gezeigt worden ist, in weiten Teilen auch von der Öffentlichkeit getragen. So ist es nicht verwunderlich, wenn die Tatsache der Kodifizierung des allgemein Gedachten nur auf geringe Resonanz stieß. Im Kontext der Bestimmungen nahmen die schulrechtlichen Äußerungen nur einen untergeordneten Rang ein. Auf dieses wie auf die langsame Verbreitung des Gesetzbuchs in der Öffentlichkeit kann zurückgeführt werden, daß die verwaltungsbindende Kraft von den Schulmännern nicht deutlich gesehen wurde. Außerdem waren diese dabei, ihre Schultheorie der allgemeinen Menschenbildung in den Gymnasien durchzusetzen. Dieses wiederum ließ die Maßnahmen des Staats etwa in Form des Berechtigungswesens, der Trennung der einzelnen Lehrstände, der Trennung der Lehrerbildung usw. in den Hintergrund treten.

Angesichts der Nationalerziehungspläne verstärkte sich ohnehin der Eindruck, daß der Staat in richtiger Weise die Organisation des Schulwesens betrieb. Staat und Schule gehörten nunmehr mit Selbstverständlichkeit zusammen, wie Süvern als Staatsrat — in den hier wegen der Prägnanz des Ausspruchs noch einmal zu wiederholenden Worten — um

¹²³ Humboldt, Werke, Bd. 4. Auch die „philosophische“ Betrachtungsweise des Königsberger und des Litauischen Schulplans ließ die Dreigliedrigkeit der Schuleinrichtungen bestehen und verfestigte sie noch durch die Theorie. Humboldt sah das Problem der rechtzeitigen Einstellung der Schüler in die ihnen zustehenden Bildungseinrichtungen. Die alten Schulen wollte er entflechten, damit nicht „der künftige Gelehrte zu lange in Mittelschulen, der künftige Handwerker zu lange in gelehrten verweilt, und daraus Verbildungen entstehen“. Ebd. S. 171. Die Aussagen von Humboldts müssen auf dem Hintergrund der sozialstrukturierenden Kraft der bestehenden Bildungseinrichtungen gesehen werden. Dann erst können sie als Korrektiv zum platten Nutzen angesehen werden, um eine mehr auf allgemeine Bildung zielende Schule durchzusetzen. Humboldts Schulpläne sind keineswegs „fern von jedem Nützlichkeitsdenken wie von jeder willkürlich sozialen Gliederung“ zu verstehen, wie Spranger meint. Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. (Die großen Erzieher, Bd. 4) Berlin 1910, S. 143. Der ganze Komplex der preußischen Reform müßte unter dem Leitaspekt der Verwirklichung der bürgerlichen Schultheorie neu durchgearbeitet werden.

¹²⁴ Koselleck, Preußen, S. 25.

1817 feststellte. „Jeder Staat wirkt durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf seine Bürger ein, ist gewissermaßen eine Erziehungsanstalt im Großen, indem er unmittelbar durch alles, was von ihm ausgeht, seinen Genossen eine bestimmte Richtung und ein eigenthümliches Gepräge des Geistes wie der Gesinnung giebt.“¹²⁵

Mit der Entwicklung der Ideologie vom Staat wurden die Kritiker des staatlich gelenkten Schulwesens in das Abseits gedrängt. Kann das „pädagogische Jahrhundert“ bis etwa 1830 ausgedehnt werden, so ließen die Bemühungen der Pädagogen um Staatserziehungspläne danach auffällig nach. In dieser Zeit verstand sich der Staat längst nicht mehr als der beim Versagen der Eltern einspringende Vormund, sondern als die alleinige Bestimmungsmacht. Dabei ist zu betonen, daß sich der Staatszugriff in den verschiedenen Schultypen unterschiedlich ausprägte.

5. Die Verwaltung als Träger staatsbürgerlicher Gesinnungsbildung

Wie schon mehrfach beschrieben worden ist, verstand sich die preußische Verwaltung des Unterrichtswesens keineswegs nur als ordnungstiftende Kraft. Der Unterricht hatte nicht allein die Aufgabe der Vermittlung der nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch gesinnungsbildende Funktion. Die Verwaltung selbst war voll der Ideologie, die herrschaftlichen Rechte des Monarchen abzulösen und die bürgerliche Gesellschaftsform anzustreben. „Als die Menschen sich in der bürgerlichen Gesellschaft einer Oberherrschaft unterwarfen“, meinte Klein¹²⁶, „suchten sie Schutz für Person und Eigenthum; sie verlangten die Freiheit, ungestört ihre Zwecke verfolgen zu können, und die mußte ihnen in soweit

¹²⁵ Gesetzgebung, S.7. Vgl. auch die dort auf S.12 abgedruckte KO vom 3. Nov. 1817. Ihr Anfang lautete: „Je inniger Ich überzeugt bin, daß zum Gelingen alles Dessen, was der Staat durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung bezweckt, der erste Grund in der Jugend des Volks gelegt werden müsse, und daß zugleich eine gute Erziehung derselben das sicherste Förderungsmittel des innern und äußern Wohls der einzelnen Staatsbürger sei, desto angelegentlicher ist Meine Aufmerksamkeit und Fürsorge von jeher auf diesen wichtigen Bestandtheil des öffentlichen Lebens gerichtet gewesen.“ Beckedorffs Kritik am Süvernischen Unterrichtsgesetzentwurf lief darauf hinaus, in der Annahme einer „allgemeinen Gleichheit aller Menschen“ einen Verstoß gegen die Ordnung der Natur zu sehen. „Daß alle Menschen von Natur ungleich sind, dieser Satz steht fest.“ Deswegen gebe es auch verschiedene Stände und Berufe. Eine allgemeine Erziehung würde in das Volk nur Unruhe bringen. Abdruck der Kritik Beckedorffs bei: Schweim, Schulreform, S.222 ff. Hier S.225, 226.

¹²⁶ Ernst Ferdinand Klein, Drey Abhandlungen über den Geist der Gesetze und Rechtsverwaltung in der preußischen Monarchie. Berlin/Stettin 1802, S.12. Vgl. auch: (o. Vn.) Selle, Von der Moralität der menschlichen Handlungen. In: BM, Bd.2 (1783) S.429 ff.: „Der Mensch kann einzeln für sich, er kann bloß in Gemeinschaft seiner Familie, er kann in mehr oder weniger großer gesellschaftlicher Verbindung leben. Die Naturgesetze haben nichts nothwendig und unausbleiblich bestimmt Aber die größtmöglichste Entwicklung und Anwendung der Kräfte des Menschen kann nur in der bestmöglichsten gesellschaftlichen Verbindung geschehen.“

bewilliget werden, als diese Freiheit mit der Freiheit der Andern, welche sich zu gleichen Zwecken unterworfen hatten, nicht in Streit gerieth“¹²⁷.

Der weise Regent und mit ihm seine Verwaltung zogen aus diesem axiomatischen Satz der Theorie die Schlußfolgerungen und standen der Staatsgewalt vor, die „die Freiheit eines Jeden mit der Freiheit aller“ durch Gesetze in Einklang brachte. „Gesetzliche Freiheit, das ist Gerechtigkeit“, und diese sollte zum Wohle aller dienen. Das Gemeinwohl wiederum hielt die ganze Gesellschaft zusammen und gab ihr diejenige Macht, derer sie bedurfte, um sich und ihre Mitglieder zu schützen. Die Verwaltung vertrat dann den durch den Monarchen repräsentierten allgemeinen Volkswillen, „und von ihm verbreitet er sich über die Personen und Collegia, welche unter dessen Leitung das gemeine Wohl aller Glieder der Gesellschaft befördern. Der König spricht nicht nur vom Throne herab, sondern auch die Landescollegia sprechen in seinem Namen. Immer ist es daher des Königs Wille, welcher befolgt werden muß, und es muß also auch ein Geist seyn, welcher das Ganze in Bewegung setzt. Soll der Unterthan den richterlichen Ausspruch für gerecht halten, so muß es ihm möglich seyn, ihn für den Willen des Königs anzuerkennen: und der König in dem Cammer-Collegio darf nicht mit dem König im Regierungs-Saale im Widerspruch stehn“¹²⁸.

Seit der Entstehung des Beamtentums arbeitete die Verwaltung in der Richtung, die altständischen, korporativen Selbstverwaltungen der zentralen Lenkung des Gemeinwesens in Berlin unterzuordnen¹²⁹. Mit dem Allgemeinen Landrecht hatte dieser Verwaltungsausbau auch die Schulen erreicht und diese damit vollständig in die Landesentwicklungspolitik eingeordnet. Preußens Situation als militärischer Staat machte dieses nötig, weil die Schulen der einzige Ort waren, in denen gesinnungsbildende Einflüsse außerhalb des Elternhauses ausgeübt werden konnten. Da diese Einwirkung — unter dem Begriff Bildung gefaßt wie die allgemeine Bildung zum Menschen — zugleich als Förderung der Humanität verstanden wurde¹³⁰, hielten sich die Verwalter auch philosophisch dazu für legiti-

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Ebd. S. 28 f. Die herrschaftliche Verwaltung wurde damit durch die präsidiale und kollegiale abgelöst.

¹²⁹ Einzelheiten der kommenden Entwicklung vor allem im zweiten Kapitel bei: Koselleck, Preußen, S. 153 ff. Vgl. auch: Heinrich Scheel (Hrsg.)/Doris Schmidt (Bearb.), Das Reformministerium Stein. Akten zur Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte aus den Jahren 1807/08 (Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Schriften des Instituts für Geschichte, Reihe I, Bd. 31 A—31 C) 2 Bde. Berlin 1966—1968.

¹³⁰ Klein, Abhandlungen, S. 19; Svarez in: Conrad/Kleinheyer, Svarez, S. 247 f., blickte verächtlich auf Österreich, das einem großen Gefängnis gliche. Joseph II. hatte ein Auswanderungsverbot erlassen, das er scharf kritisierte. „Die mit einem solchen Verbot untrennbar verbundene Idee einer knechtischen Sklaverei, eines widernatürlichen Zwanges verscheucht von den Grenzen eines solchen Landes alle nützlichen Fremden..... Dagegen erhält sich der Staat durch einen solchen Zwang nur mißvergnügte und unzufriedene Untertanen, von denen er keine andre als mit Gewalt erzwungene und also

miert. Der Jurist Klein meinte deswegen: „Wenn in irgend einem Staate der Geist der Humanität herrschen muß, so ist es gewiß in dem Preussischen, welcher sich durch die Einheit der Regierungsgrundsätze von andern großen Staaten unterscheidet; denn obgleich der Preussische Staat eben so wie der Oesterreichische aus mehreren Nationen besteht und aus mehreren kleineren Staaten, welche zum deutschen Reiche gehören, zusammengesetzt ist: So sind doch alle diese Theile durch eine gemeinschaftliche Aufsicht und oberste Rechtspflege auf das innigste verbunden.“¹³¹

Die Legitimierung des Verwaltungshandelns war damit total. Sowohl aus christlicher als auch philosophischer Sicht konnte das Denkgebäude nicht erschüttert werden. Widerstände aus den Ständen waren kaum vorhanden; sie sollten jedoch in der Zukunft an Bedeutung gewinnen¹³². Der Zentralismus des Schulwesens konnte sich daher zunächst entfalten und nach und nach die noch herrschaftlich gelenkten Bildungseinrichtungen in das Staatskonzept einbauen. Die „einheitsstiftende Kraft“, von der Kosellek spricht¹³³, machte sich auf die Dauer gesehen deutlich bemerkbar als System der Unterrichtsorganisation nach einheitlichen Grundsätzen. Und je stärker diese Reformkraft wurde, um so stärker konnte die „Humanität“, die „sittliche und künstliche Ausbildung zur Geselligkeit“, angestrebt werden, worunter freilich zu verstehen ist: die „Uebereinstimmung der Gesinnungen mit der Fähigkeit zu einem mit der Würde des Menschen übereinstimmenden gemeinschaftlichen Leben“ zu erreichen¹³⁴. Gerechtigkeit mußte deswegen auch als „die Geneigntheit“ interpretiert

besonders in den Fällen der Not höchst unzuverlässige Dienste sich versprechen darf. Wenn der Staat nur dafür sorgt, daß in seinem Land Recht und Gerechtigkeit gehandhabt werde, und die Glaubens-, Gewissens- und Denkfreiheit respektiert werde, so brauche er um seinen Bestand nicht zu fürchten.

¹³¹ Ebd. S. 31.

¹³² Einerseits verstärkte sich die Gegenauflklärung, andererseits wurden die sozial-reformerischen Maßnahmen für die Ordnung der Geburtsstände bedrohlich. Aufklärerische Vorlesungen vor Monarchen, z. B. Johann August Eberhard, Ueber die Zeichen der Aufklärung einer Nation. Eine Vorlesung gehalten vor Sr. Herzogl. Durchlaucht dem regierenden Herzog von Württemberg als Reichsgrafen von Urach, zu Halle den 11. Febr. 1783. Halle 1783, machten mehr und mehr ängstlichen Beschwörungen Platz. Vgl. aus dem süddeutschen Raum etwa: Ueber die Hauptquelle der Unruhen und Empörungen in den Staaten. 1790. In: Gesammelte Schriften unserer Zeiten zur Verteidigung der Religion und Wahrheit. Bd. 7. Augsburg 1790. Hier hieß es S. 40: „Fort aus dem Staate mit den Ungläubigen, Freydenkern, und Freygeistern, fort mit den Modephilosophen, und falschen Aufklärern, mit den Religions-Neuerern ... vor allem mit dem schädlichen Insekte der Illuminaten und Freymäurer, die eigentlich auf den Sturz der Landesfürsten arbeiten, zum Scheiterhaufen mit ihren Feuerwürdigen Schar- tecken, mit ihren Sitten- und Religionswidrigen Schriften ...“ Ähnlichen Inhalts auch: (o. V.) Vindano, Auch ich will ein Aufklärer seyn. In: ebd. Zur gleichen Zeit wurde die Freiheit in Amerika kritisch an die europäischen Staaten angelegt. Vgl. Ueber den Frieden und das freye Amerika. In: Wissenschaftliches Magazin für Aufklärung. Bd. 2 (1786), vor allem S. 298 ff. Vgl. auch: Epstein, Genesis, S. 65 ff., 176 ff.

¹³³ Kosellek, Preußen, S. 23.

¹³⁴ Klein, Abhandlungen, S. 19.

werden, „willig zu thun und zu dulden, was andre von uns zu erzwingen berechtigt wären“¹³⁵.

Was Klein unter den Begriff „Geselligkeit“ faßte, hieß schon eine kurze Zeit später sozial¹³⁶ und könnte heute unter dem Begriff Sozialisation als Teilbereich des Gesamterziehungsprozesses interpretiert werden. Gespiegelt an der Wirklichkeit mußte die Vorstellung von der dahinterliegenden Harmonie der Gesellschaft gerade in der Zeit des Allgemeinen Landrechts als absurd erscheinen. Schon Friedrich Wilhelm II. dachte nicht daran, sich der königlichen Machtsprüche zu begeben, und stornierte die Herausgabe des Allgemeinen Gesetzbuchs so lange, bis die seine Herrscherposition betreffenden Passagen entfernt waren¹³⁷. Vergeblich versuchte der Minister Kirchhausen in seinem Vortrag vor dem Kronprinzen, dem späteren Friedrich Wilhelm III., diese Bestimmungen zu retten. Immer wieder wurden die auf dem Papier befindlichen Gesetzesbestimmungen verletzt¹³⁸. Der Despotismus war keineswegs besiegt¹³⁹; die totale Herrschaft konnte auch von der Verwaltung ausgeübt werden, worauf Kritiker der Zeit bereits verwiesen¹⁴⁰.

Schon von Zedlitz hatte in seinen Überlegungen über den Patriotismus erkannt, daß die politische Erziehung untrennbar zur bürgerlichen Gesellschaft gehört¹⁴¹. Mochten die Autoren des Allgemeinen Landrechts

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Vgl. Wilhelm Roessler und Mitarbeiter, Die gegenwärtige Situation der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik in der Bundesrepublik: in: BuE 23 (1970) S. 402 ff., hier S. 420 ff.

¹³⁷ Zur Diskussion über das Recht des Monarchen zum Machtspruch: Friedrich Leopold von Kirchhausen, Anrede an des Kronprinzen Königl. Hoheit im Kammergericht zu Berlin. In: BM, Bd. 19 (1792) S. 401 ff. Kurze Zeit nach dieser Rede wurde das bereits publizierte Allgemeine Gesetzbuch zurückgezogen und die den Monarchen bindenden Passagen herausgestrichen. Vgl. zusammenfassend darüber: Heuer, ALR, S. 193 ff.; Epstein, Genesis, S. 372 ff.

¹³⁸ Heuer spricht von Anweisungen zur Rechtsverweigerung und zitiert Anweisungen an die Gerichte, Querulanten zu bestrafen. Heuer, ALR, S. 177 ff. Es wird dabei übersehen, daß die rechtstaatliche Bindung der herrschaftlichen Ordnungen erst in einem sehr langen Prozeß erreicht werden konnte.

¹³⁹ Vgl. hierzu die Prozesse unter Friedrich Wilhelm II. Vgl. Heuer, ALR, S. 65. Gegen Letztentscheidungen des Monarchen gab es kein Klagerecht.

¹⁴⁰ Vgl. dazu das „Zwiegespräch über die Konstitution“ bei: Buchholz, Briefe, S. 45 ff. Der fiktive Gesprächspartner forderte hier eine streng hierarchische Verwaltung, in der die Minister des Kriegs und der Finanzen dem ersten Minister und diejenigen der Polizei und der Justiz wiederum dem Kriegs- und Finanzminister unterstellt waren. Der Zusammenhang der Verwaltungsmaschine erfolgte durch strengste Verantwortlichkeit der Mitglieder auf einer jeden Stufe. Die Beamten bekamen damit ein „Gewissen“ = Furcht. Diese Furcht hielt die ganze Gesellschaft zusammen. Der Mensch sei eben ein Tier, das vermöge seiner Trägheit und seiner Ungeselligkeit einen Herrn nötig habe. „Wollen wir aber die unbeschränkte Macht, so müssen wir sie auch in ihrer ganzen Energie wollen, welche ohne die . . . Einfachheit der Regierungsmaschine und eine strenge Verantwortlichkeit unmöglich ist. Und warum an die Menschenwürde appellieren, da es sich beweisen läßt, daß Sie nur das Produkt der größeren Macht des Regenten ist!“

¹⁴¹ Vgl. den Abschnitt über von Zedlitz und das Leitbild der Erziehung zum Patriotismus.

noch hoffen, daß sie den mündigen Staatsbürger erziehen halfen, so stellte schon die Schulpolitik unter Woellner mehr den verwaltungsgelenkten Untertanen als Erziehungsziel heraus. „Willige Menschen sind es also, welche sich der Staat verschaffen muß; und je größer die Gewalt ist, welche er dem Einzelnen zur Vereinfachung der Triebfedern des Staats beylegt, desto mehr wird er sich auf ihren guten Willen verlassen müssen“¹⁴²; so sah Klein die Aufgabe. Der vernunftseinsichtige Mensch würde sein Bestes zum Wohle des Ganzen beitragen, seinen Pflichten also durch Einsicht und Freiwilligkeit nachkommen. Einen Teil der eigenen Interessen und des Besitzes würde jeder Einwohner freiwillig opfern, um die „Staatsverbindung“ zu fördern¹⁴³.

Die Schultheoretiker übernahmen diese Herausforderung an die öffentliche Erziehung unter dem Stichwort „Staatserziehungswissenschaft“. Diese galt als „systematische Darstellung aller Anstalten, Einrichtungen, Gesetze und Mittel, durch welche das Erziehungswesen im Staate gefaßt und beurtheilt, zu einem inneren Zusammenhange aller seiner Theile verbunden, und mit den übrigen Zweigen der Staatsverwaltung in Uebereinstimmung gebracht wird“¹⁴⁴. Was die „Moralpolitik“ vorschrieb, die vernunftgemäßen Einrichtungen enthielten und zu realisieren war, das sollte in den Schulen zum Leitbild des Unterrichts werden und die Erziehungseinrichtungen aus ihrem staatlichen Schattendasein herauslösen helfen. Mehrfach ist gerade in diesem Zusammenhang bereits das Wort „künstlich“ gefallen, und es gehörte zum neuen Schulsystem, im Vergleich zum alten „künstlich“, d. h. nach Gedankengebilden geordnet zu sein. Der Staat selbst war ein derartiges Gebilde. Deswegen sprachen die Zeitgenossen auch von Staatskunst, die zur Lenkung nötig sei.

So wie die bloßen Finanzkünste nicht mehr ausreichten, „um nothdürftige Ordnung zu erhalten“¹⁴⁵, so wurde die Staatserziehungswissenschaft absolut notwendiger Teil der inneren Politik, zumal sich durch die Wirkungen der Aufklärung erste Auflösungserscheinungen der Welt von Haus und Stand deutlich zeigten. „In Millionen von Köpfen, die vorher

¹⁴² Klein, Abhandlungen, S. 22.

¹⁴³ Vgl. Conrad/Kleinheyer, Svarez, S. 9.

¹⁴⁴ Pölit, Erziehungswissenschaft, Teil II, S. 8. Vgl. auch: Stephani, System, 2. Aufl. S. 16: „Öffentliche Erziehung ... sie sey der Inbegriff von Staatsanstalten, welche zur Absicht haben, allen Mitgliedern der Staatsbürgerschaft die zu ihrer Bestimmung nöthige Ausbildung ihrer Kräfte zu verschaffen.“ Stephani trennte deswegen auch die Staatserziehungswissenschaft von der Erziehungswissenschaft, der eigentlichen Pädagogik. Staatserziehungswissenschaft war für ihn die eigentliche Organisationslehre mit den Fragestellungen: die Zwecke der Bildung zu bestimmen, die nötigen Anstalten zu entwerfen und diese am zweckmäßigsten zu organisieren. Da die Verwaltung später eine Weiterentwicklung dieser Organisationslehre nicht förderte, blieb als Wissenschaft mehr oder weniger die Pädagogik übrig. Erst Lorenz vom Stein griff die alten Fragen wieder auf. Vgl. Peter Martin Roeder, Erziehung und Gesellschaft (Marburger Forschungen, Bd. 1) Weinheim/Berlin 1968.

¹⁴⁵ Ebd. S. 9. Vgl. auch: Ernst Ferdinand Klein, Ueber die Beförderung der Nationallehre, als eine der ersten Pflichten des Staatsbürgers. In: BM, Bd. 15 (1790) S. 539 ff.

dicke Finsterniß ausfüllte, ist Dämmerung aufgegangen, aber auch Dämmerung geblieben“, meinte Voß. „Es sind Begriffe von Rechten der Menschen, von Rechten der Untertanen, von Pflichten der Monarchen, von Verantwortlichkeit der Staatsdiener, vom Zwecke des Staats, von Gleichheit in Freyheit, wie im Zwange, für alle Staatsdiener, usw. empor gekommen; aber größten Theils unvollendet, ungeordnet, unbefestigt geblieben. Sie sind ein Chaos, woraus eine neue Schöpfung hervorgehen, das aber auch eine Schöpfung verschlingen kann.“¹⁴⁶

Diese Warnung stammte aus dem Jahre 1799 und stützte sich auf die auch in Preußen mit der Aufklärung in Schulen gemachten Erfahrungen, weniger auf die Einwirkungen der Französischen Revolution. Es wurde damit deutlich, daß die Verwirrung in den Köpfen zur Verwirrung in den eingefahrenen Verhaltensweisen der Untertanen führen konnte und dieses wiederum die Revolutionsneigung begünstigte. Die Entwicklung revolutionärer Substanz würde die bürgerliche Gesellschaft in Frage stellen, so daß die Alternative entstand: entweder durch radikale Aufklärung den Weg der neuen Theorie zu gehen oder die Traditionen jeweils nur soweit zu verändern, wie es gerade erforderlich schien, um das Gemeinwesen in Gang zu halten.

Die Verlockung war groß. Die ersten Erfahrungen hatten gezeigt, daß die im richtigen Sinne „aufgeklärten“ Untertanen immer die „folgsamsten“ waren, wie auch die „aufgeklärtesten Regenten stets die mildesten und menschlichsten sind“¹⁴⁷. Die richtige Dosierung der Entwicklung versprach Ruhe nach innen und größere Sicherheit nach außen. Denn: „Was kein Finanzcalcul, kein Vergrößerungssystem, kein Censurzwang, kein scharf bewachtes Mandat, kein stehendes Heer zu verhindern vermag; das darf von einer besser organisirten Erziehung im Staate erwartet werden.“¹⁴⁸ Die „patriotischen Bürger“ würden gern für „Vaterland, persönliche Freiheit und Eigenthum ihr Blut verströmen“, willig ihre Abgaben entrichten usw., weil sie selbst von der „Güte“ der Gesetze überzeugt wären und „weil ihr Leben den Forderungen der Sittlichkeit, und der gewonnenen bessern Ueberzeugung angemessen ist“¹⁴⁹. Deswegen mußte der Regent vom „Lehrstand“ erwarten können, daß sowohl er als auch die Staatsdiener und Staatsbürger die „Kenntnisse erhalten“ und zu den „Gesinnungen gelangen, welche allein im Stande sind, den Thronen Sicherheit, den Staaten Ruhe und Kraft zu gewähren“¹⁵⁰.

Besser als die merkantilistische Staatsmaschine, besser als alle „Kameral-Systeme“ versprach die Erziehung die Förderung des Staats. Sie

¹⁴⁶ Voß, Versuch, S. 14.

¹⁴⁷ Ebd. S. 86.

¹⁴⁸ Pölit, Erziehungswissenschaft, Teil II, S. 9.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Voß, Versuch, S. 83. Daraus ergab sich die Forderung nach Veränderung der Lehrerbildung durch Anlegung von Seminaren. Keinen akademischen Zuschnitt sollten die Seminare für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen haben. Vgl. Pölit, Erziehungswissenschaft, Teil II, S. 274 ff. Die Politisierung der Lehrerbildung war damit eingeleitet und dies lange vor den Stiehlschen Regulativen.

mußte deswegen entwickelt werden, um die Staatsgesellschaft der Vollendung zu nähern. „Wenn alle Theile dieser Maschine vollendeter, ausgebildeter sind, genauer und kräftiger zu der Bestimmung des Ganzen ineinandergreifen; dann wird mehr Einheit in der Wirkung wie in der Verbindung unverkennbar sein.“¹⁵¹

Noch immer bestimmte also das Modell der Maschine die Gedanken über die Gesellschaft, wobei die Erziehung den Schwung des Ganzen verbessern sollte. Preußen schien durch das Allgemeine Landrecht dem Ideal schon nahezukommen, denn die folgenden Bedingungen waren hier fast erfüllt: „Staaten werden . . . in ihrer Organisation verjüngt, wenn ihre Gesetzgebung revidirt und der Civil- und Criminalkodex zu den veredelten Bedürfnissen der Nation fortgeführt, wenn ihre Finanzverfassung zweckmäßig eingerichtet, das Eigenthum des Individuums gesichert, das Verhältniß zwischen den einzelnen Ständen richtig berechnet und konsolidiert, der Grund des Sittenverderbens entfernt, die Religion zur höchsten Angelegenheit des wirklichen Lebens erhoben, und der Fortschritt der Individuen zu dem Ziele des menschlichen Daseyns und der bürgerlichen Wirksamkeit fest begründet worden ist.“¹⁵²

Vertrat die Verwaltung nun die Interessen aller, so mußte sie nach dieser Theorie das größte Interesse daran haben, daß sich die Einwohner dem Bildungswesen auch unterwarfen. Da die Aufstellung der Ziele der Staats-erziehung zugleich für die Eltern den Zwang bedeutete, diese bei der Erfüllung ihrer Erziehungspflicht zu berücksichtigen, war die Umgehung der öffentlichen Schulen nur für eine Minderheit gangbar, und selbst diese Minderheit wurde spätestens in der Universität in die allgemeinen Zwecke eingeordnet. Die dann noch übrigbleibenden Intellektuellen wurden nicht als Gefahr angesehen, doch prophylaktisch durch die Zensur an der Verbreitung staatsgefährdender Ideen gehindert. Unversorgte Aspiranten des Staatsdienstes oder aus ihm Entlassene stellten dennoch in der Zukunft keine geringe Gefahr dar. Sie partizipierten an der Durchsetzung der Idee des Rechtsstaates.

Für die überwiegende Masse der Bevölkerung wurde die Zuteilung der Bildungschancen durch die Verwaltung überwacht. Die Angst vor dem Umsturz ließ immer wieder zur öffentlichen Erziehung als Mittel anti-revolutionärer Gesinnungsbildung greifen. Schon Woellner verstand dieses Instrument zu nutzen, indem er die gemäßigten und konservativen Kirchen- und Schulmänner in die Schlüsselpositionen der Gesinnungsbildung brachte: in die Prüfungskommissionen. Hier war der Ort charakterlicher Einschätzung und Auswahl der in den staatsförderlichen Wissensstoffen mehr oder weniger bewanderten Prüflinge. Schulaufnahme-, Kanton-, Abitur- und Universitätsprüfungen enthielten bereits mehr als vier derartiger Einschätzungsmöglichkeiten.

Im Staatsdienst kamen dann noch weitere hinzu, so daß am Ende dieser Bildungsbahn unter Rückblick auf die vorangegangenen Zeugnisse ein

¹⁵¹ Ebd. S. 89.

¹⁵² Pölit, Erziehungswissenschaft, Teil II, S. 10.

Staatsbürger stand, der zur Elite zugelassen werden konnte. Denn: „Eine zweckmäßige Erziehung für den Staat *gewährt das einzig hinlänglich wirksame Sicherungsmittel gegen revolutionäre Grundsätze und Ruhe störende Absichten.* Eine zweckmäßige Erziehung für den Staat ist allein fähig, die Staatskräfte in dem Grade zu erhöhen, als es die stets wachsenden Bedürfnisse, besonders für die Erhaltung der äußeren Sicherheit notwendig macht. Eine zweckmäßige Erziehung für den Staat ist allein fähig, dieser Verbindung, in allen ihren Verknüpfungen und Verhältnissen, diejenige Vollendung und Wirksamkeit zu geben, welche der Zweck derselben erfordert; und wie sie, besonders in unseren Tagen, stets dringenderes Bedürfnis wird.“¹⁵³

War diese Wirkung auch schon früher als 1799 immer wieder von Schulmännern hervorgehoben worden, so übernahm sie die Verwaltung in der Form, daß sie je nach dem Staatsstand und der damit verbundenen Schulbildung die Unterrichtsinhalte und das Denkvermögen der Schüler aufeinander abstimmte, wobei umgekehrt das Denkvermögen auch nur zum Begreifen der jeweiligen Mindestkenntnisse entwickelt werden sollte. Zedlitz hatte dazu in seinen Vorschlägen die ersten Rahmenpläne von Bedeutung für die Unterrichtsverwaltung geliefert, seine Nachfolger verließen das Zuteilungsmuster grundsätzlich gesehen nicht mehr. So vertrat der vortragende Rat im Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten von Beckedorff im Jahre 1825 die Auffassung, daß die Unterscheidung in „eigenthümliche Klassen und Stände“ ein weises Mittel der „gütigen Weltordnung“ sei, daß dabei jedoch alle „fühlen und erkennen“ müßten, „daß sie zum Bestehen des Ganzen eben so unentbehrlich sind, als sie selber der Hülfe der übrigen nicht entsagen können“¹⁵⁴. Deswegen käme es keineswegs auf „eine allgemeine und gleichartige Ausbildung aller Einzelnen“ an, nicht „auf ein Tüchtmachen eines jeden zu Allem Möglichen, und auf ein Abrichten für alle Fälle; sondern darauf, daß jeder zu dem besonderen Stande oder Berufe, wozu er durch Geburt oder andre äußere Verhältnisse, oder durch den elterlichen Willen oder im glücklichsten Falle durch eigene Entschließung bestimmt worden ist, auch mit allem Fleiße von früher Kindheit auf gründlich und vollständig auferzogen und geschickt gemacht werde. Durch jene erste Art von Erziehung würde nichts anderes hervorgebracht werden können, als ein seichtes und oberflächliches Wesen, ein ungründliches Halbwissen und ein dreister Fürwitz neben einer unstäten, ziellosen und ungenügsamen Thätigkeit; durch diese andere Art aber wird Tüchtigkeit, Geschick, Ordnung und Ausdauer gegründet und eine ächte, fleißige, regsame und in einander greifende Thätigkeit befördert“¹⁵⁵.

¹⁵³ Ebd. S. 91. Hervorhebungen aus dem Original.

¹⁵⁴ [Ludolph von Beckedorff,] Ueber den Begriff der Volksschule. In: Jahrbücher des Preussischen Volks-Schul-Wesens. Bd. 1 (1825) S. 24 ff., hier S. 27.

¹⁵⁵ Ebd. S. 27 f.

Beckedorff vertrat in metaphysisch überhöhter Weise nichts anderes als von Zedlitz. Derartige Äußerungen von Beamten ließen sich bis in das 20. Jahrhundert nachweisen. Die Institution Unterrichtswesen blieb an diejenigen Systemsetzungen gebunden, die ihr in der Zeit ihrer Entstehung gegeben wurden, auch wenn im Selbstverständnis des Schulpublikums, worunter hier Lehrer, Eltern und Öffentlichkeit verstanden werden sollen, völlig andere Zielsetzungen und Leitbilder des Unterrichts entwickelt wurden. Wirksam werden konnten andere Vorstellungen nur innerhalb der vom Staat beaufsichtigten Grundsätze, die ganz dem entsprachen, was den Theoretikern des Allgemeinen Landrechts vorschwebte. Dieses müßte aus den vorangegangenen Äußerungen deutlich geworden sein. In eine kurze Formel gefaßt könnte gesagt werden, daß die Theorie von der Erziehung zum Staatsbürger schon bald hinter der Praxis der Erziehung zum Untertanen verschwand. Nur in den Bereichen höherer Bildung ging der Streit um die Ziele der Bildung weiter, wobei die Eingliederung der Eliten in die staatsbürgerliche Gesellschaftsordnung als selbstverständlich galt. Insgesamt gesehen wurde damit für eine klassenmäßig abgeschottete Gesellschaft ausgebildet, in der Bildung zum Kennzeichen neuer Gesellschaftsformen wurde.

Da die Fähigkeit, den eigenen gesellschaftlichen Standort aus der Staatstheorie abzuleiten, auf die Schicht der Gebildeten begrenzt blieb, hatte die Abschließung der einzelnen Schuleinrichtungen die Folge, daß sich völlig unterschiedliche Schulformen ausprägten. Dieses wiederum hatte die Nebenwirkung, daß für den Bereich des niederen Schulwesens die älteren Einstellungs- und Erwartungshaltungen des Schulpublikums weiter wirkten und altständischen Formen herrschaftlicher Gewalt — z.B. in Form des obrigkeitlichen Denkens — auch zur zukünftigen Einordnung der Untertanen erhalten blieben. Die Interpretationsmuster im Schulpublikum wie auch bei den Lehrern sind daher vom erreichten Bildungsstand her abhängig und nur über das Klassenmodell der bürgerlichen Erziehungstheorie aufeinander beziehbar. Da die Zuweisung einzelner Gesellschaftsgruppen zu Klassen ihrerseits die gruppenspezifischen Selbstverständnisse und Interpretationsmuster in der sozialen Wirklichkeit einer Schule im Erziehungsfeld nicht aufhob, wird deutlich, wie wichtig die *allgemeine* Gesinnungsbildung wurde. Nur allgemein für jeden Staatsbürger verbindliche Leitbilder konnten die konfessionellen, sprachlichen, regionalen, gruppenhaften usw. Verschiedenheiten in der „Nation“ überdecken und eine Staatsgesinnung hervorrufen.

6. Die Konkretisierung der bürgerlichen Schulpolitik im Schulplan von Massows

Mit der Inkraftsetzung des Allgemeinen Landrechts brach in Preußen keineswegs ein ideales Zeitalter für die Schulen an. Sämtliche Debatten hatten kaum feststellbare Wirkungen auf die Schulen selbst, es sei denn, daß hier und dort ein Schulmann seine Schule im Sinne der gesetzten Ziele reformierte. Mochte dieses gelegentlich bei höheren Schulen zu beobachten sein, so gab es bei den niederen Schulen noch weniger Aktivitäten. Autoren wie Baumann, Sack, Snethlage, Gerlach und Natorp bestätigen dies in ihren Schriften¹⁵⁶. Die wichtigste Ursache dafür war der Geldmangel, also das Unvermögen des Staates, die Schulen zu finanzieren. Als weiterer Grund ist zu nennen, daß es dem Oberschulkollegium nicht gelang, seine Vorstellungen draußen im Lande wirksam werden zu lassen. Außerhalb von Berlin geschah wenig; darüber dürfen die Aktivitäten in den Gymnasien, wie sie durch die Pflicht zur Abiturprüfung hervorgerufen wurden, nicht hinwegtäuschen¹⁵⁷.

Die Hoffnungen des Schulpublikums richteten sich nach dem Tode Friedrich Wilhelms II. auf die Ablösung Woellners und die Wiederaufnahme der Schulreformbemühungen durch Friedrich Wilhelm III. Am 11. März 1798 wurde Woellner entlassen. Sein Nachfolger, Julius von Massow, der vorher als Präsident der pommerschen Regierung bereits die Schulreform nach Kräften unterstützt hatte¹⁵⁸, konnte als sehr erfahrener Verwaltungspraktiker gelten¹⁵⁹.

Wie sich durch seine Amtsführung zeigte, stand dieser Minister in seiner Art von Zedlitz nahe. Seine Schulverwaltungsprobleme sind mit denjenigen des Gründers des Oberschulkollegiums eng verwandt. Zwar gab es diese Behörde noch, doch sie war seit dem Reskript vom 4. März 1789 eigentlich entmachtet, da Woellner den Oberschulräten das Stimmrecht entzogen hatte¹⁶⁰. Durch die Herausnahme einzelner Teile der Schulverwaltung war der Geschäftsbereich des Oberschulkollegiums erheblich zu-

¹⁵⁶ L. A. Baumann, Ueber die Mängel in der Verfassung des platten Landes der Kurmark Brandenburg. Potsdam 1796; Sack, Verbesserung; Bernhard Moritz Snethlage, Ueber den gegenwärtigen Zustand der niedern Schulen und ihre zweckmäßige Einrichtung usw. Münster 1798; Gerlach, Schulreformationen; Bernhard Christian Ludwig Natorp, Ueber die Organisation der niedern deutschen Schulen. Mit besonderer Rücksicht auf die gegenwärtigen Bedürfnisse des Schulwesens in der Grafschaft Mark. Ein dem hochlöbl. Kammer-Collegium zu Hamm überreichtes Gutachten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Erziehungs- und Schulwesen. Bd. 2 (1807) S. 139 ff., 219 ff.

¹⁵⁷ Vgl. als Zustandsschilderung im Gymnasialwesen: Schwartz, Gelehrtenschulen, Bd. 1 S. 1 ff.

¹⁵⁸ Massow. Ideen. Vgl. auch: Generalschulorganisations-Plan für das Departement des Pommerschen Konsistoriums zu Stettin. In: Annalen des Preußischen Schul- und Kirchenwesens. Bd. 2 (1801) S. 362 ff.

¹⁵⁹ Vgl.: Massow, Anleitung.

¹⁶⁰ Alfred Heubaum, Die Geschichte des ersten preußischen Schulgesetzentwurfs (1798—1807). In: Monatsschrift für höhere Schulen. Jg. 1 (1902) S. 20 ff., 111 ff., 145 ff., 209 ff. und 305 ff., hier: S. 114.

sammengeschrumpft. Es standen nur noch die lutherischen und katholischen Schulen unter seiner Aufsicht mit Ausnahme derjenigen Schlesiens und der katholischen in Süd- und Neuostpreußen. Die reformierten Schulen ressortierten immer noch unter dem Kirchendirektorium. Hier gab von Massow am 1. Oktober 1799 sein letztes Mitspracherecht, die Kontrolle der Prüfungsarbeiten der dort angestellten Lehrer, auf¹⁶¹. Von den Gymnasien unterstanden — wie bereits erwähnt — das Joachimsthalsche und das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium nicht dem Oberschulkollegium. Gleiches galt für die Provinzialschulkollegien (in der Personalunion mit den Konsistorien) von Schlesien, Süd- und Neuostpreußen und der fränkischen Fürstentümer. Letztere wurden am 1. März 1799 jedoch unterstellt. Von den Universitäten gehörten, wie Heubaum aus einem Bericht in den Akten zitiert, diejenigen von Duisburg und von Königsberg nicht zum Aufsichtsbereich¹⁶².

Im April 1798 stellte von Massow die Kollegialbeschlufassung des Oberschulkollegiums wieder her; die drei nach dem Ausscheiden von Hermes und Hilmer verbliebenen Räte Andreas Jacob Hecker, Meierotto und Gedike fingen unter dem Präsidenten von Irwing mit der Wiederaufnahme der alten Ziele an. Doch schon 1801 starben von Irwing und Meierotto, Gedike 1803 und der Nachfolger Meierottos, Zöllner, im Jahre 1804¹⁶³. Vom Jahre 1802 übernahm der bisherige Präsident des Oberkonsistoriums von Scheve auch den Vorsitz im Oberschulkollegium, wodurch Kirche und Schule wieder in Personalunion verwaltet wurden. Friedrich Wilhelm III. würde sogar die Vereinigung beider Kollegien verfügt haben, „wenn dadurch nicht auch das Gute hätte aufgeopfert werden müssen, welches mit der separaten Behandlung der Schulsachen allerdings auch in mancher Rücksicht verbunden ist“¹⁶⁴. Gleichzeitig wurden die Universitäten wiederum der Aufsicht des Oberschulkollegiums entzogen und erneut dem Oberkuratorium unter von Massow unterstellt. Der Schritt sollte dazu dienen, das Ansehen der Universitäten im Ausland zu verbessern. Damit fand der Streit um die Unterordnung unter die Schulmänner ein Ende.

Eine der ersten Aufgaben von Massows war, gegen die negativen Reskripte Woellners vorzugehen. So wurde das Religionsedikt zwar nicht direkt aufgehoben, doch nicht mehr angewendet¹⁶⁵. Durch Circularverordnung vom 30. September 1798 wurde der Katechismuszwang beseitigt; die Verordnung vom 12. Februar 1799 regelte die Prüfung der Geistlichen neu¹⁶⁶.

¹⁶¹ Ebd. S. 113.

¹⁶² Ebd. S. 114, nach einem Bericht vom 4. Juli 1798.

¹⁶³ Ebd. S. 115.

¹⁶⁴ Wiese, Höheres Schulwesen, Bd. 1 S. 4 Anm. 2.

¹⁶⁵ Vgl. Bassewitz, Kurmark, S. 369 ff.

¹⁶⁶ Vgl. auch ALR Teil II, Titel 11 § 61. Mannkopf, ALR, Bd. 5 S. 335. Seit der Ordnung von 1799 gab es für die Geistlichen die Verpflichtung, sich pädagogische Kenntnisse anzueignen. In späteren Jahren wurden dazu Kurse an den Lehrseminaren eingerichtet.

Keineswegs darf daraus geschlossen werden, daß Preußen nunmehr zu völliger Liberalität in geistlichen Sachen zurückkehrte. Es wurde nur der direkte Religionszwang nicht mehr ausgeübt; die Bande zwischen Kirche und Schule wurden enger geknüpft. Hierauf ist bereits anläßlich der Interpretation des Allgemeinen Landrechts 1799 durch den Minister von Heinitz hingewiesen worden. In den Jahren nach 1800 gab es eine Reihe die Kirchenzucht verschärfender Verordnungen, die die im Allgemeinen Landrecht vorgesehenen Strafen in Erinnerung riefen¹⁶⁷.

Für die Sache der Schulentwicklung erwartete die Öffentlichkeit durch Friedrich Wilhelm III. eine große Förderung. Schon zwei Monate nach der Thronbesteigung wurde durch die Kabinettsorder vom 3. Juli 1798 von Massow der Auftrag gegeben, einen Schulplan zu entwerfen. Denn, so hieß es in der Order: „Unterricht und Erziehung bilden den Menschen und den Bürger, so daß ihr Einfluß auf die Wohlfahrt des Staates von höchster Wichtigkeit ist.“¹⁶⁸ Der Schwerpunkt der Schulverwaltung wurde damit von nun an mehr auf die niederen Bürger- und Bauernschulen gelegt und nicht so sehr auf die sich selbst helfenden Gymnasien. Die Order legte ganz im Sinne der bürgerlichen Schultheorie fest, daß der höchste Zweck der Erziehung ein moralischer sein sollte und daß die Untertanen zu gutgesinnten, gehorsamen und fleißigen Menschen zu erziehen seien. Ähnlich wie in der Instruktion des Oberschulkollegiums schon vermerkt sollte die Behörde ihre Aufmerksamkeit auf die Abfassung zweckmäßiger Lehrbücher, auf die Lehrerbildung, die Umwandlung gelehrter Schulen in Bürgerschulen, die Untersuchung des bestehenden Zustands der Schulen und auf die Ermittlung der Quellen für die Schulfinanzierung richten.

Da die Einzelheiten der Entwicklung des Massowschen Schulplanes bereits von Heubaum veröffentlicht worden sind¹⁶⁹, braucht hier auf die Einzelheiten nicht eingegangen zu werden. Jedenfalls zeigen die eingehenden Berichte und Stellungnahmen, daß sich am Schulzustand kaum etwas geändert hatte und daß im Schulpublikum die Schulen immer noch als Sache der Kirchen angesehen wurden.

Dem Auftrag der Order, lateinische Schulen in Bürgerschulen umzuwandeln, entsprach nur mehr als ein Jahr später eine Reihe von Autoren in der Publizistik. Lachmann, Snethlage, später auch Natorp und Niemeyer äußerten sich zustimmend¹⁷⁰. Hier und dort kam es dann zu dieser

¹⁶⁷ Vgl. ALR Teil II, Titel 11 § 530 ff. Ebd. S. 431. Vgl. die KO vom 17. Dez. 1805 betr. die Dienstentlassung der Geistlichen. Ebd. S. 432.

¹⁶⁸ Bassewitz, Kurmark, S. 372. Vgl. auch: Heubaum, Geschichte, S. 209 f.

¹⁶⁹ Ebd. Vgl. Anm. 160. Vgl. auch: Paul Schwartz, Die Schulen der Provinz Westpreußen unter dem Oberschulkollegium 1787—1806. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 16 (1926) S. 51 ff.

¹⁷⁰ Carl Ludolf Friedrich Lachmann, Ueber die Umschaffung vieler un Zweckmäßig so genannten lateinischen Schulen in zweckmäßig eingerichtete Bürgerschulen, und über die Vereinigung der Militärschulen mit den Bürgerschulen. Eine von der litterarischen Gesellschaft der Freunde der Humanität zu Berlin gekrönte Preisschrift. Berlin 1800;

für den Abbau der zu hohen Studentenzahlen wichtigen Umschaffung einer Lateinschule¹⁷¹. Wenn es in späteren Jahren in Scheffners Memoiren jedoch heißt: „Es wurden durch den geistlichen Minister von Massow, ob er gleich ein vernünftiger, fleißiger, gutmeinender Mann war, Berge von Berichten und Tabellen zusammengebracht, aus denen in der Folge nicht einmal die Maus eines lange versprochenen Schulreglements gebohren werden konnte“ und die Schulwissenschaften deswegen in einen schlechten Ruf gekommen seien („die Gelehrten, die Verkehrten“)¹⁷², so entsprach diese Erinnerung nicht ganz den Tatsachen. Auch die schlußfolgernde Bemerkung von Bassewitz: „Aus allem Vorangeführten ergibt sich, daß bis zum Jahre 1806/07 König Friedrich Wilhelm III. zwar seine wohlwollenden Absichten zur Beförderung eines christlich-moralischen Sinnes bei den Einwohnern seines Staats, sowie zur Verbesserung der kirchlichen- und Schulangelegenheiten und die zu dem Ende zu ergreifenden Mittel entschieden genug dargelegt hatte, daß es aber den höhern Behörden, mit Ausnahme einiger entsprechender Maßregeln im Einzelnen, noch nicht gelungen war, in der Hauptsache dem vorgesteckten Ziele näher zu kommen, oder auch nur alles zur Erreichung desselben Nöthige vollständig vorzubereiten“¹⁷³, faßte das Ergebnis der Massowschen Schulpolitik zwar richtig, enthielt jedoch zu wenig Hinweise auf die Ursachen.

Bassewitz, der die einzelnen Stadien der Massowschen Versuche bereits aus den Akten kannte, gab als Ursachen die Zersplitterung der Verwaltungsbehörden und die Trennung der Schulbehörden von der Zivilverwaltung an. Die Schulbehörden hätten deswegen mit den Gemeinden keine enge Verbindung zum Nutzen der Schulentwicklung halten können.

Die eigentlichen Ursachen des Scheiterns auch dieses Schulplans waren allem Anschein nach jedoch die finanziellen Sorgen Preußens. Zwar machte von Massow am 16. März 1799 dem König einige Vorschläge auch in bezug auf die Verbesserung der Verwaltungsstruktur, indem er die Ausdehnung seines Ressorts auf alle Schulen forderte, doch wurden die damit zusammenhängenden Vorschläge über die Verbesserung der Lehrereinkommen abgelehnt. In der Order vom 25. März hieß es: „Ich bin bei den immer steigenden Staatsbedürfnissen jetzt nicht imstande, die Etats mit neuen ansehnlichen Ausgaben zu diesem Behufe zu belasten oder vom Lande deshalb neue Beiträge zu fordern.“¹⁷⁴ Es wurden wiederum nur

Snethlage, Umschaffung; Natorp, Grundriß; August Hermann Niemeyer, Ueber die Organisation öffentlicher Schulen und Erziehungsanstalten. 2. verb. Aufl. Halle 1805.

¹⁷¹ So wurden in der Stadt Breckerfeld in der Grafschaft Mark die Elementarschulen der lutherischen und reformierten Gemeinden mit der höheren Rektoratsschule zu einer allgemeinen, in Klassen abgetheilten Stadtschule vereint. An der Reform waren Natorp, das Konsistorium, der Schulinspektor und als Vertreter der Verwaltung der Oberpräsident Frhr. von Vincke beteiligt. Vgl.: Quartalschrift für Religionslehrer. 3. Jg. (1806) S. 363.

¹⁷² Johann George Scheffner, Mein Leben, wie ich Johann George Scheffner es selbst beschrieben. 2 Tle. 1 Nachtrag. Königsberg 1821/23, S. 242 f.

¹⁷³ Bassewitz, Kurmark, S. 381.

¹⁷⁴ Zit. nach: Heubaum, Geschichte, S. 214.

die bereits am 16. November 1798 bewilligten 6000 Taler aus der kurmärkischen Städtekasse weiter bewilligt¹⁷⁵, womit sich jedoch keine durchgreifende Schulreform durchführen ließ¹⁷⁶.

Da in der Kabinettsorder jedoch Einnahmen verheißen wurden, setzte von Massow seine Planungen zunächst fort. In einem Promemoria vom 20. Juni 1799¹⁷⁷ für die Oberschulräte umriß er die Ziele eines General-Schulreglements. Von den niederen Schulen bis zu den Universitäten sollten alle Bildungseinrichtungen in einen Zusammenhang gebracht werden. Zugleich sollten die Verhandlungen mit dem Generaldirektorium über den Neubau und die Regelung der Unterhaltung von Schulhäusern in Angriff genommen werden. Gedike übernahm dazu die Korrespondenz. Seine Vorschläge zielten im einzelnen darauf, daß überall eigene Schulzimmer getrennt von den Wohnräumen des Lehrers zu errichten waren, daß das Brennholz dem Schullehrer zu liefern war und daß das Schulgeld in eine Realabgabe umgewandelt werden sollte. Diese wiederum war nach dem Stande und Einkommen eines Besitzers auf die Höfe und Häuser zu verteilen und zu modifizieren¹⁷⁸.

Schon am 18. Juli 1798 war auf einem anderen Gebiet eine Weisung des Königs erfolgt. In kleinen Städten sollten die Garnisonschulen mit den Bürgerschulen vereint werden, wozu der Feldprobst einen Plan ausarbeiten sollte¹⁷⁹. Wie im Jahre 1801 auch Gerlach forderte, sollten damit die Einseitigkeit der Ausbildung der Soldatenkinder vermindert und der Stand des Soldaten als ein bürgerlicher Stand aufgewertet werden¹⁸⁰. Da es jedoch nicht zur Durchführung des Plans kam, sicherlich weil die Fragen der Finanzierung derartiger Schulen strittig blieb, erhielt die am 31. August 1799 unterzeichnete Verordnung über die Garnisonschulen allgemeine Bedeutung. Sie wurde dementsprechend auch in der Publizistik gewürdigt und kritisiert¹⁸¹. Der zentrale Satz für den Unterricht hieß hier: „Wahre Aufklärung, so viel zu seinem eigenen und zum allgemeinen Besten erfordert wird, besitzt unstreitig derjenige, der in dem Kreise,

¹⁷⁵ Ebd. erwähnt.

¹⁷⁶ Von den Geldern wurden 3000 Tlr. zur Verbesserung der städtischen Schulen in der Kurmark bewilligt und sollten vor allem zur Anschaffung von Inventar dienen. Einzelheiten bei: Schwartz, Gelehrtenschulen, Bd. 1 S. 49 f. Die niederen Schulen wurden damit wieder kaum gefördert.

¹⁷⁷ Einzelheiten bei: Heubaum, Geschichte, S. 215.

¹⁷⁸ Nach: ebd. Es kam in der Folgezeit zu Anweisungen des GenDir an die Unterbehörden, beim Schulbau fördernd einzugreifen, auch bei der Brennholzbeschaffung und der Erhebung des Schulgeldes. Einzelheiten: Heinemann/Rüter, Projekt, Ms. Anm. 167, Kapitel II.

¹⁷⁹ Nach: ebd. S. 216. Vgl. dazu die Schriften von: Lachmann, Umschaffung; Gerlach, Schulreformation, hier vor allem S. 137 ff.

¹⁸⁰ Vgl. dazu die allgemeinen Bemühungen: Koselleck, Preußen, S. 57 f.

¹⁸¹ Bescheidene Prüfung der Circularverordnung Sr. Königl. Majestät von Preußen Friedrich Wilhelm des Dritten an allerhöchst dero sämtliche Regimenter und Battailons den Unterricht in den Garnisonsschulen betr. usw. von J. Z. H. H. [?]. In: Monatschrift für Deutsche. Bd. 1 (1800) S. 271 ff. und Bd. 2 (1800) S. 44 ff., 161 ff. Abdruck der VO S. 174 ff.

worein ihn das Schicksal versetzt hat, seine Verhältnisse und Pflichten genau kennt, und die Fähigkeiten hat, ihnen zu genügen. Auf diesen Zweck sollte daher der Unterricht in allen Volksschulen eingeschränkt werden.“¹⁸² Die Zeit, „welche man darin auf den oberflächlichen Unterricht in Wissenschaften verwendet, von welchen der gemeine Mann in seiner Sphäre keinen Gebrauch machen kann, ist größtentheils verloren“, hieß es weiter. Die nichtverstandenen Begriffe würden ihn nur „mißvergnügt und unglücklich machen“.

Für die Erziehung zum Soldaten wurden im Anschluß daran die Bildungsstoffe zugeteilt. Er sollte dasjenige lernen, was ihm half, seinen Posten auszufüllen. Im Hinblick auf das bislang in den Schulen Erreichte wurde erwähnt: „So gering diese Foderung [!] scheint, so ist sie es doch in der That nicht, wenn ihr ganz genüget werden soll. Zur geistigen Ausbildung eines Soldaten erfordere Ich, daß derselbe seine Pflichten als Mensch, als Unterthan und als Soldat genau kennt; daß er von den verschiedenen Erwerbsarten, welche seinem Stande angemessen sind, und von den Mitteln, solche aufs beste zu benutzen, so unterrichtet worden, daß er zu seinem zukünftigen Nebenverdienst diejenige auswählen kann, welche mit seinen Fähigkeiten und Neigungen am meisten übereinstimmen; und daß er sowohl zur Führung seiner eigenen Angelegenheiten, als auch, um dereinst zum Unterofficier oder Feldwebel zu avanciren, gut lesen, schreiben und rechnen kann, und von den einem Professionisten nützlichen Wissenschaften die nöthigen Kenntnisse besitzt.“¹⁸³ Ein derart ausgebildeter Soldat, der innerhalb der bestehenden Militärverfassung seinen Nebenerwerb verdiente, half damit als Soldat der Arbeit dem Gemeinwesen nützlich zu sein. Es würde „gewiß ein brauchbarer Diener des Staats“ werden¹⁸⁴.

Wieder einmal war es ein staatsnaher Stand, an dem die neue Schulbildung zunächst ausprobiert werden sollte. In die Garnisonschulen konnten der Monarch und die Verwaltung ungestört hineinregieren; hier ergab sich das beste Experimentierfeld zukünftiger staatsständischer Erziehung. An anderer Stelle hieß es deswegen auch kritisch: „Ich weiß sehr wohl, daß die meisten Handwerkssöhne . . . lieber den mühsamen und unsichern Weg eines Halbgelehrten wählen, als die einträglichsten Etablissements ihrer Väter annehmen, in welche sie ohne Mühe eintreten, und bey welchen sie ihre erlangten Kenntnisse, sowohl zu ihrem eigenen, als zum Besten des Publikums, sehr gut benutzen könnten.“¹⁸⁵ Weiterhin monierte der Monarch: „Der Geist der Zeit hat schon ohnedies unter allen Menschenklassen ein unaufhörliches Bestreben rege gemacht, sich über ihren Stand zu erheben, oder wenigstens die Foderungen [!] desselben immer höher zu spannen.“¹⁸⁶ Deswegen müsse dagegen von der Wurzel an vorgegangen werden. Die Eltern müßten mehr Achtung beanspruchen dür-

¹⁸² Ebd. S. 275.

¹⁸³ Ebd. S. 275 f.

¹⁸⁵ Ebd. S. 276 f.

¹⁸⁴ Ebd. S. 276.

¹⁸⁶ Ebd. S. 278.

fen, und die eigenen Wünsche mußten sich auf dasjenige beschränken, was ihren Verhältnissen angemessen sei. Der Religionsunterricht sei deswegen zu fördern und der Lebensbezug der 10 Gebote wiederherzustellen. Deutlich müsse auf die Strafen für Verfehlungen hingewiesen und damit gegen die Volksschriften und Volkszeitungen eine sinnvolle Lektüre gesetzt werden. Der „schädlichen Lesewuth“ sei zu begegnen.

So wie durch das Circularreskript die Offiziere und Feldprediger zum Entwurf eines Unterrichtsplans aufgefordert wurden, so wurde auch von Massow in seinem Schulplan ersucht, sein System der Schulen im Sinne strenger Zuteilung der Bildungsgüter an die Staatsstände zu entwerfen. Gestützt auf die Verordnung von 1797 erarbeitete er im Sommer des Jahres 1800 die Grundzüge dazu¹⁸⁷. Diese wurden zusammen mit der Bitte um einen Schulfonds und Entwürfen für erste Ausführungsanweisungen an die Behörden dem Monarchen in dem Immediatbericht vom 31. Juli dargestellt und den Oberschulräten mitgeteilt. Von ihnen erfuhren sie große Zustimmung, wobei Gedike darauf verwies, daß ohne die Erhebung des Oberschulkollegiums zur ausschließlichen Oberbehörde für Schulen kaum eine „universelle Schulverbesserung“ bewirkt werden könne¹⁸⁸. Gedike meinte weiterhin, daß die Patrone der einzelnen Schulen in ihrer Wahl der Schullehrer an die seminaristisch ausgebildeten Kandidaten gebunden werden mußten. Gegen die strenge, klassenmäßige Zuteilung der Bildungschancen wandte Gedike ein, daß es sich hier mehr um „eine durch die Geschichte des Tages herbeigeführte politische Sicherheitsmaßregel“¹⁸⁹ handle, „ohne zugleich die Vorurteile derer, die eine Schulverbesserung für politisch gefährlich halten, noch derer, die für ihre Kinder eine über die Grenzen ihrer Geburt und Bestimmung hinausgehende Erziehung verlangen, zu bestreiten“¹⁹⁰. Mit dieser Meinung stand der alte Vorkämpfer für eine allgemeine Bildung aller im Schatten der Entwicklung. Massows Schulplan, der durch den Tod Meierottos verzögert wurde, wurde schließlich Ende 1800 erneut in Angriff genommen und fertiggestellt.

Hauptinhalt dieses umfangreichen und von Heubaum bereits interpretierten Plans war die Erkenntnis, daß alle Unterrichtseinrichtungen zusammengehörten und durch spezielle Reglements je nach Schultyp und

¹⁸⁷ Einzelheiten bei: Heubaum, Geschichte, S. 217. Eine Kurzfassung des stephanischen Systems findet sich innerhalb von Massow, Ideen, S. 98 ff. Massows Grundsatz hieß: „Daß das System jeder Schule nach den Bedürfnissen der meisten Zöglinge, um deretwillen sie da ist, und nicht nach der Konvenienz der wenigen Kinder, die andre Gesichtspunkte ihrer Bildung haben, einzurichten sei.“ Ebd. S. 224 f. Auf die kritischen Bemerkungen gegenüber Stephani antwortete dieser durch: Einige bescheidene Erinnerungen zu den staatspädagogischen Ideen des Herrn Staats- und Justizministers von Massow. In: Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens. Bd. 2 (1801) S. 114 ff. Stephani bedankte sich hier für die Aufnahme und wies darauf hin, daß sein Schulideal nur durch „Evolution“, nie durch gänzliche Umwandlung zu erreichen sei, dennoch müsse eines vorhanden sein. Vgl. dann auch die zweite Auflage des „Systems“ von 1813.

¹⁸⁸ Einzelheiten bei: ebd. S. 217.

¹⁸⁹ Zit. nach: ebd. S. 218.

¹⁹⁰ Ebd.

durch allgemeine, provinzielle und lokale Reglements für die Grundsätze der jeweiligen Schulordnung verwaltungsmäßig zu interpretieren waren. Der Systemzusammenhang aller Schulen wurde damit auch für die Verwaltung erneuert, und die Anwendung der bürgerlichen Schultheorie erneut versucht. Von besonderer Bedeutung dabei ist, daß von Massow der Ansicht war, daß die Vorschriften des Allgemeinen Landrechts dabei vortrefflich seien und übernommen werden könnten¹⁹¹. Das Muster der Schulplaner des Gesetzbuchs hielt also der differenzierenden Anwendung stand. Dieses wurde einige Jahre später auch vom Minister von Schroetter in seinem Gesetzentwurf von 1805 bestätigt¹⁹².

Inhaltlich ergeben die Einzelbestimmungen des Massowschen Schulplans wenig Neues¹⁹³. Die nach Ständen beschränkte Aufklärung war die Grundlage. Von ihr aus wurden die Unterrichtselemente entwickelt. Von Bedeutung ist die Feststellung, daß alle Veränderungen von der Mitwirkung und dem Interesse der Eltern, Schuloberen, Schüler und Obrigkeiten abhingen, wodurch das Schulpublikum mit in die Reformmaßnahmen einbezogen wurde. Deshalb wurde auch auf die Förderung der Bereitschaft der Lehrer hingewiesen. Bei der Klassifikation der Schulen unterschied von Massow vom Standpunkt der Staatseingliederung aus: Schulen für den Nahrungs-, Mittel- und Gelehrtenstand. Die wenigen Ritterakademien wollte er weiterbestehen lassen. Wichtig waren seine Ausführungen über die zukünftige Schulunterhaltung. Hier plante von Massow die Ein-

¹⁹¹ Ebd. S. 306. Gänzlich anderer Ansicht war Friedrich August Wolf in seinem Gutachten vom 5. Febr. 1803 über die „Grenzbestimmung zwischen dem Unterricht auf den Schulen und auf den Universitäten und zwischen der Bildung in den nachherigen praktischen Bildungsanstalten“, das die Universität Halle an von Massow auf dessen VO vom 13. Jan. und 4. Febr. 1803 hin absandte. Hier hieß es, und aus dieser Quelle schöpfte dann Humboldt für seinen Königsberger Schulplan: „Auf Universitäten muß der Unterricht wissenschaftlich sein, auf den Schulen muß er vorbereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch sein.“ Für die grundlegenden Planungen kamen diese Ansichten schon zu spät, das System war durch das ALR bereits in Gang gesetzt worden. Vgl.: Alfred Heubaum, Die Reformbestrebungen unter dem preußischen Minister Julius von Massow (1798–1807) auf dem Gebiete des höheren Bildungswesens. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Bd. 14 (1904) S. 186 ff., hier S. 197. Hier finden sich weitere Maßnahmen von Massows auf dem Gebiet des höheren Schulwesens.

¹⁹² Schroetter meinte: „Auch die Fundamentalprincipien, die Organisation und den äußeren polizeilichen Zustand der Schulen betreffend, sind durch das Allgemeine Landrecht nicht unbestimmt gelassen. Daß ich sie bei der Organisation des neuostpreußischen Schulwesens mit einigen wenigen durch die Lokalverfassung notwendig gewordenen Abweichungen zum Grunde gelegt habe, davon werden E. Majestät Sich aus dem mittlerweile vorgelegten neuostpreußischen Schulreglement mit näherem zu überzeugen geruhen.“ Zit. nach: ebd. S. 316, Anm. So wurde auch dieses Territorium, das nicht dem OSK unterstellt war, an die bürgerliche Erziehungstheorie angebunden. Einzige Ausnahme blieb damit Schlesien. Hier blieb die ältere Tradition erhalten und wurde für das niedere Schulwesen durch das Reglement vom 18. Mai 1801 neu geordnet. Abdruck in: Rönne, Unterrichts-Wesen, Bd. 1 S. 149 ff. Die Gymnasien waren durch VO vom 26. Juli 1800 mit neuen Schulreglements versehen worden.

¹⁹³ Vgl. dazu: Heubaum, Geschichte, S. 305 ff.

führung einer Schulsteuer und wollte überall Schulgemeinden gründen. Auch die Städte sollten in Schulbezirke eingeteilt werden, wodurch der alte Rahmen der Kirchengemeindeschule endgültig gesprengt wurde. Da alle Bürger von den Schulen Nutzen hätten, müsse die Schulunterhaltung auch die Sache aller sein, wovon aber lediglich die niederen Schulen betroffen waren. Auf dem Lande sollten die Schulbeiträge in der Form der Real- und Personalbeiträge, in den Städten in der Form der Real- und Personalbeiträge je nach dem Gerichtsstand erhoben werden.

Von Massow nahm an, daß alle Kinder der Amtsträger ohnehin die höhere Bildung anstreben würden. Nur mit einem Viertel des sonstigen Betrags wollte der Minister diese staatsnahe Elite zur Unterhaltung der niederen Schulen für alle heranziehen. Der Beitrag müsse auf ihre Abgaben für die höheren Schulen angerechnet werden. Alle Einwohner gleichmäßig mit der Schulsteuer zu belegen, war damit nicht vorgesehen. Dies entsprach nicht der klassenmäßigen Einteilung und fiel hinter die vom Allgemeinen Landrecht gegebenen Möglichkeiten zurück, wenn von Massow den Ausgleich der Schullasten überhaupt gewollt hat.

Mit allen Einzelheiten über die Externa und Interna der Schulen und ihrer Verwaltung wurde der Plan am 10. Februar 1801 Friedrich Wilhelm III. vorgelegt¹⁹⁴. Sein Inhalt wurde 1804 von Zöllner in dessen Werk „Ideen über Nationalerziehung“ mitverarbeitet. Im Begleitbericht wies von Massow noch einmal auf die Wichtigkeit der Gründung von Lokalschulkommissionen hin. Diese sollten die Städte und Ämter bereisen und die jeweils notwendigen Einrichtungen treffen. In höchstens ein bis zwei Jahren hoffte von Massow damit das Land durchorganisiert zu haben. Eine endgültige Festlegung der Bestimmungen sollte im Anschluß an die ersten Reformarbeiten durchgeführt werden, wie auch das Allgemeine Gesetzbuch zunächst in der Entwurfsform veröffentlicht worden sei. Auch mußten die anderen Minister noch ihre Stellungnahmen abgeben.

Landschulen, Bürgerschulen, Mittelschulen wurden im einzelnen interpretiert. Das Ziel war eine Vereinheitlichung des Schulwesens, so daß nicht mehr wie bisher ein Schüler beim Wechsel von einer Schule in die andere sich in eine neue Welt versetzt vorkam¹⁹⁵. In die Gelehrtschulen gehörten nur zukünftige Gelehrte, andere paßten nicht mehr hinein. Durch die ganze Nation sollte „eine gewisse Menge von Kenntnissen, gleichsam als ein gemeinsames vaterländisches Erbtheil verbreitet werden, sollen die verschiedenen Stände des Staates, von dem höchsten bis zu dem niedrigsten in jener schönen Harmonie stehn, daß ihre gesammte Thätigkeit zur allgemeinen Wohlfahrt zusammen wirkt, wie die Quellen und Bäche, die durch ein weites Flußgebiet Fruchtbarkeit verbreiten, sich endlich in einen Hauptstrom ergießen; soll Liebe zum Regenten und zu den Mitbürgern jede Brust entflammen; sollen die, welche durch die bürger-

¹⁹⁴ Ebd. S. 309. Weil Friedrich Wilhelm III. die Finanzen zur Ausführung nicht beschaffen konnte, „ruhte“ der Plan bei den Akten. Ebd. S. 319.

¹⁹⁵ Zöllner, Ideen, S. 348 f.

lichen Verhältnisse voneinander getrennt sind, doch durch Mittelglieder so verbunden werden, daß sie ein wohlgeordnetes Ganzes darstellen: so muß von der höchsten bis zur niedrigsten Schule überall derselbe Geist alle aufblühenden Staatsbürger leiten, daß sie wie die Mitglieder einer großen Familie zwar an reiferer und ausgebreiteterer Bildung verschieden, aber in den Gesinnungen und Grundsätzen des Stammhauses sich völlig ähnlich sind; und zu diesem Ende müssen alle Erziehungsanstalten nach einem gemeinsamen Plane, so verschieden übrigens auch ihre Abstufungen seyn mögen, angeordnet werden“¹⁹⁶.

Der Oberschulrat Zöllner interpretierte so die Massowschen Bemühungen um einen einheitlichen Schulplan für die Nation. Im Zentrum der Ordnung saß das „Oberschuldepartement“. Es bestimmte die Richtlinien der Bildungspolitik. Auch wenn von Massows Entwurf wegen Geldmangels nicht ausgeführt, der Minister durch Reskript vom 23. Mai 1801 nur zur Visitation einzelner Schulen ermächtigt wurde, er selbst völlig deprimiert¹⁹⁷ war und schließlich sogar wegen seiner Eidesleistung für die Franzosen aus dem Amt entlassen wurde¹⁹⁸, so waren seine Überlegungen keineswegs vergeblich. Sie blieben bei den Akten und bestimmten als Diskussionsmaterial die Überlegungen der preußischen Reformer.

Da die weitere Geschichte des preußischen Unterrichtswesens kaum Anhalt für das Abgehen von dem einmal gefaßten Grundmuster bietet, wird von hier aus die Handlungsweise der Reformer wesentlich differenzierter und kritischer als bisher einzuschätzen sein. Ihr Scheitern macht überdeutlich, welche Systemzwänge sich bereits nach wenigen Jahren entwickelt hatten, das Dreiklassenschulsystem und die dazu gehörige Gesellschaft beizubehalten. Schultheorie und Gesellschaftstheorie hingen untrennbar voneinander ab. Die „schutzrichterliche“ Funktion¹⁹⁹ jedenfalls, wie sie von den Aufklärern der Mittwochsgesellschaft gefordert worden war und auch weiterhin als „Ideal“ der Gebildeten galt, hatte der Staatspraktiker in der Bildungsverwaltung längst beiseite gelegt. „Der Geist des Zeitalters ist itzt politisch geworden“, schrieb Schaumann im Jahre

¹⁹⁶ Ebd. S. 351 f. Ganz anderer Ansicht war die Theorie von Schulmännern um Johannes Schulze. Er kannte nur Anstalten, die in einem „präordinierten Verhältnisse zur Welt“ stehen und ohne Rücksicht auf die bürgerlichen Verhältnisse sich nach den Idealen der allgemeinen Menschenbildung ausrichteten. Der Schüler sollte ganz von der idealischen Welt des Altertums „verklärt“ werden. Vgl. Schulze, Verhältnis, S. 142. Dieser Ansicht waren auch die Reformer um Humboldt, die als Verwalter versuchten bürgerliche Erziehungstheorie und Bildungstheorie der Schulmänner zu vereinen, was zumindest für den Bereich des Gymnasiums dann gelang.

¹⁹⁷ Vgl. den Brief vom 26. Febr. 1803 an Beyme. Hier fühlte sich von Massow durch die neuen Reglements für Schlesien und Neuostpreußen vor den Augen des Publikums zurückgesetzt. „Das Urteil der Welt über meine Person kann mir doch unmöglich hierbei ganz gleichgültig sein und ganz hiervon abgesehen, so ist doch der Nachteil des Ganzen sehr erheblich.“ Zit. nach: Heubaum, Geschichte, S. 320.

¹⁹⁸ Durch KO vom 6. Sept. 1807. Stölzel, Rechtsverwaltung, Bd. 2 S. 380.

¹⁹⁹ Zachariä, Erziehung, S. 307.

1793 unter dem Eindruck der Wirkungen der Französischen Revolution²⁰⁰. „Ludwigs Tod hat die Kronen auf den Häuptern der Fürsten aufs neue *befestigt*“, meinte er dann²⁰¹ und wandte sich gegen die Idee von der Gleichheit der Menschen. Gleich seien die Menschen nur in rechtlichen Beziehungen zueinander, jedoch nicht in ihren Gütern, Begabungen, Sitten und in ihrem Naturell. „Die gleiche Vertheilung der äußeren Güter ist in jeder Rücksicht ein ungerechtes und thörichtes Unternehmen.“²⁰² Die Bildungsgüter rechneten die Verwalter noch nicht dazu; doch enthielt die Anthropologie der Pädagogen gegenüber den gesellschaftssichernden Bildungseinrichtungen bereits den Widerspruch zur bürgerlichen Schultheorie. Die Bildung zum persönlichen Stand überwand die gesetzten Klassengrenzen.

²⁰⁰ Schaumann, Versuch, S. 80.

²⁰¹ Ebd. S. 101.

²⁰² Ebd. S. 108.

VIII. Rückblick und Ausblick

Mit der Gründung des Oberschulkollegiums hatte die preußische Verwaltung innerhalb der Bestrebungen zur Landesentwicklung ein wichtiges Ziel innerer Reformen erreicht. War diese Oberbehörde noch keine alle Schulen der Monarchie umfassende Zentrale gezielter Schulentwicklung, so stellte sie immerhin einen Anfang dar, die in der Tradition von Haus und Stand stehenden Schuleinrichtungen im Sinne der bürgerlichen Gesellschaft zu reformieren. Sie repräsentierte den Willen, die Erziehung der Untertanen als Mittel der Formung der zukünftigen Staatsbürgergesellschaft zu gebrauchen. Alle öffentlichen Schulen, wozu auch die Universitäten zählten, sollten eingesetzt werden, die nötigen Gesinnungen zu erzeugen. Gleichzeitig sollten sie die Angehörigen der Staatsstände in ihre bürgerlichen Aufgaben einweisen.

Von den Zedlitzschen „Vorschlägen“ bis zum Massowschen Schulplan gab es eine Kontinuität der Bildungspolitik, die selbst von Woellner nicht durchbrochen wurde. Unterhalb der tagespolitischen Strömungen von radikaler Aufklärung, den Ideen von Freiheit und Gleichheit und den orthodox-reaktionären Tendenzen, wie sie uns in der Publizistik der Zeit und in Einzelmaßnahmen des Kirchen- und Schulregiments begegnen, war eine auf Kontinuität gerichtete Durchbildung bürgerlicher Schultheorie durch die neue Schulverwaltung vorhanden. Diese wurde verwaltungsintern gestützt durch die auf Landesentwicklung gerichteten Bemühungen des Generaldirektoriums und die auf Rechtsstaatlichkeit zielenden Absichten der Justizverwaltung. Alle drei strebten im Allgemeinen Landrecht die Festlegung ihrer Intentionen an und machten dieses Gesetzbuch zum Grundgesetz der preußischen Bildungsverwaltung.

Der Zedlitzsche Schulplan und die daraus entwickelte Instruktion für das Oberschulkollegium waren das Ergebnis eines in der Öffentlichkeit geführten Gesprächs gewesen. Daran beteiligt waren neben den Männern der Berliner Aufklärung und der Mittwochsgesellschaft vor allem auch die Pädagogen. Ohne die zahlreichen Schriften und pädagogischen Wunschräume von ideal eingerichteten Erziehungsanstalten wäre es kaum möglich gewesen, die Konturen des zukünftigen Erziehungssystems nach und nach deutlicher zu zeichnen. In immer neuen Anläufen, neuen Einfällen und Differenzierungen von Schulreformplan zu Schulreformplan strukturierte sich das neue Gebilde heraus.

Es wurden fast zwei Jahrzehnte dazu gebraucht, um erste verwaltungsmäßige Konsequenzen aus der Diskussion zu ziehen, und es dauerte noch mehr als weitere 20 Jahre, um die Verwaltung zu befähigen, den ihr zugewiesenen Zielen voll und ganz nachzukommen. Mochten in Universi-

täten und gelehrten Schulen die Reformmaßnahmen zunächst wirken, die Hauptschwierigkeiten lagen im Gebiet der niederen Schulen. Wurden die höheren Schulen durch Rationalisierung und Reduzierung der Schüler und Studentenzahlen relativ rasch in den Griff genommen, so mußte die Volksschule erst einmal geschaffen werden. Im Unterschied zu den Bildungseinrichtungen für die privilegierten Staatsstände, deren Finanzierung durch das Interesse dieser Schichten an der Versorgung ihrer Kinder in staatsnahen Stellungen ausreichend gesichert war, mußte für die „gemeinen“ Schulen erst einmal ein System für die Schulunterhaltung gefunden werden, das die Kirchengemeindeschule aus ihren traditionellen Aufgaben der Führung zur Kirchenmündigkeit entließ. Hier setzten die Überlegungen zur Schaffung von Schulgemeinden ein, wobei die Absicht zu verzeichnen war, durch die Einführung von Schulsteuern den Finanzbedarf der Schulentwicklung zu decken. Dadurch sollte einerseits eine gleiche Heranziehung aller Gemeindebürger ermöglicht werden und die Verteilung der Kosten nach dem jeweiligen Vermögen erfolgen.

Während der Staat durch das Dreiklassenschulsystem einerseits die Staatsstände voneinander durch das Mittel unterschiedlicher Bildung absicherte, fing er andererseits an, die Vermögen seiner Bürger umzuverteilen, wenigstens in der Theorie. Dieser Ansatz blieb aber mehr oder weniger stecken. Erst unter den Einflüssen der Hochindustrialisierung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden diese Bemühungen im Kontext einer Sozialpolitik für den vierten Stand wieder aufgenommen. Die Kommunalisierung der Schulen löste die Volksschule dann auch gleichzeitig aus der Abhängigkeit von den Hausvätern und gab ihren Lehrern den Weg frei zur Professionalisierung oder, wie es in der Zeit hieß, zur Emanzipation von Eltern und Kirche. Von der Bildungspolitik des hier angesprochenen Zeitraums bis etwa 1800 kann dieses für die Volksschullehrer nur in Ausnahmefällen gesagt werden, denn die Tradition der Kirchengemeindeschule und die Unterstellung unter den Ortsgeistlichen blieb erhalten und wurden durch das Landrecht neu fixiert. Zu den Vorgängern des zukünftigen von der Staatsaufsicht und weniger von der Kirchenaufsicht abhängigen Lehrers können zu dieser Zeit nur die wenigen Gnadenschullehrer gezählt werden. Diese trugen den Titel eines königlichen Schullehrers und machten damit deutlich, daß sie Vorposten der Staatsmacht waren. Im höheren Schulwesen mußte dagegen die Bindung an den Staat durch die Lockerung der Bindungen an die Gelehrtenrepublik erfolgen. Von beiden Prozessen kann festgestellt werden, daß sie bis in die Gegenwart andauern, wobei der Vorgang der Kommunalisierung der allgemeinbildenden Schulen fast abgeschlossen und die Verstaatlichung der Universitäten noch im vollen Gange ist.

Derartige Prozesse institutioneller Wandlungen waren von den Selbstverständnissen des Schulpublikums fast unabhängig, da sie von der sich immer mehr aus der Öffentlichkeit in die Zurückgezogenheit allgemeiner Landesverwaltung abschließenden Unterrichtsverwaltung ohne „Ge-

räusch“ betrieben wurden. Nur selten erreichten die Ideologien über die Erziehung die Ebene des Systems. So werden die Bemühungen der Schulmänner, auch organisatorische Vorschläge zu machen, in der Literatur des 19. Jahrhunderts immer seltener. Dieses wiederum führt zu einer Trennung von Theorie und Praxis und zu einem mehr oder weniger vollständigen Absterben der Staatserziehungswissenschaft. Übrig bleiben die Pädagogik als philosophische Disziplin und — zumindest im Volksschulbereich — die Praxis der Lehrerausbildung in den Seminaren unter immer größerem Ausschluß der Wissenschaft.

Eine der Ursachen für diesen Prozeß ist die Ideologisierung der Erziehung, die zur Bildung von Richtungen innerhalb des einstmals wesentlich geschlosseneren Schulmännerstandes führte, wobei sich mehr und mehr auch eine unterschiedliche Standesgesinnung bei den Lehrern zeigte, je länger sie halfen, das Dreiklassenschulsystem durchzubilden. Die Schultypendifferenzierung hatte damit zugleich eine Lehrertypendifferenzierung zur Folge, wobei im Extremfall, z. B. zwischen Gymnasialoberlehrer und Volksschullehrer auf dem Lande, keinerlei Gemeinsamkeiten mehr aufkommen konnten. Der Individualismus der Schulmänner zeigte sich schon Ende des 18. Jahrhunderts. Resewitz distanzierte sich immer mehr von Basedow, von Rochow immer mehr von der Gesamtentwicklung, und die Gruppe um Campe ging nach dem Scheitern ihres Reformversuchs in Braunschweig in die pädagogische Emigration. Übrig blieben eigentlich nur diejenigen, die zugleich Verwaltungspositionen bekleideten, also Männer wie Gedike, Meierotto, Steinbart, Hecker und Zöllner, so daß die Entwicklung des preußischen Schulreformkonzepts nach der Etablierung des Oberschulkollegiums immer mehr durch die verwaltungsinternen Positionen als durch die Diskussionen von außerhalb bestimmt wurde. Die Differenzierung des z. B. von außen angeregten Abiturs erfolgte als Konsequenz der Verbürokratisierung des Gesprächs fast nur noch durch die Meinungsbildung der Oberschulräte. Schon einige Jahre später, zur Zeit der preußischen Reformen, mußten die Reformer selbst der Verwaltung angehören, um innerhalb der sich verfestigenden und sich abschirmenden Institution Veränderungen zu bewirken. Das Ausscheiden von Humboldts aus dem Amt bewirkte nichts weiter, als daß sich die von ihm bekämpfte Richtung in der Bildungspolitik durchsetzte.

Die mit von Zedlitz beginnende schulpolitische Richtung läßt sich als Kompromiß zwischen den radikalen auf autonome Nationalbildungsanstalten zielenden Bemühungen von Schulmännern und den auf reine Nützlichkeit zielenden Bemühungen der Finanz-, Polizei- und Staatswissenschaftler interpretieren. Das Konzept von einer allen Staatsbürgern zuzubilligenden Allgemeinbildung verband sich mit der Brauchbarmachung für die bürgerlichen Geschäfte. Dabei kann jedoch beobachtet werden, daß innerhalb des Schulsystems die Volksschüler am wenigsten und die Gymnasiasten am meisten von den allgemeinen Bildungsinhalten zugeteilt erhielten. Bei der unterbürgerlichen und unterbäuerlichen Schicht mußte

zunächst einmal die Alphabetisierung der Bevölkerung erreicht werden. Ungenügende Schulen wurden daher eher in Kauf genommen, als hier und da Musteranstalten einzurichten. Überbildung wurde zugunsten einer wenn auch schlechten Vermittlung der grundlegenden Gesellschaftstechniken zu verhindern gesucht. Dies war jedenfalls der Trend, aus dem einzelne Schulen immer wieder herausragten.

Gute Lehrer konnten immer einen musterhaften Unterricht erteilen. Die Verwaltung unterstützte diese Musteranstalten bald schon systematisch. Schon von Zedlitz fing im höheren und niederen Schulwesen damit an. Von Massow wies in seinem Schulplan auf die Wichtigkeit der freiwilligen Bereitschaft zur Verbesserung der Schulen hin, und in der Nachfolgebehörde des Oberschulkollegiums entwickelte Natorp ein Konzept für die Hebung des Schulniveaus durch Stützpunkte guter Schullehrer. Die Entsendung von Eleven zu Pestalozzi gehört gleichfalls in diesen Zusammenhang.

Die Gründung eines modernen Erziehungswesens war neben der Entwicklung einer pädagogischen Theorie durch die Unterstellung der Erziehungsziele unter die allgemeinen Staatszwecke gekennzeichnet. Das Angebot der Pädagogen, mit Hilfe der Schulen die Glückseligkeit der Staatseinwohner zu verbessern, wurde angenommen. Zedlitz übernahm wesentliche Teile seines Programms aus den Anschauungen der utilitaristisch-rationalistischen Richtung der Schulmänner, der Philanthropen, für die niedere und mittlere Stufe seines Systems. Die Einflüsse der philosophisch-humanistischen Gruppe betrafen mehr die höheren Lehranstalten.

Bei allen Unterschieden im einzelnen lagen die Interessen von Verwaltung und Schulmännern darin parallel, daß die Bürger der Nation besser für ihre Aufgaben vorzubereiten seien. Während die Schulmänner die Dreigliederung des Systems mehr als Stufen eines Gebildes ansahen, vertrat die Verwaltung die Meinung von der Abschließung der Bildungsgänge untereinander, Genies ausgenommen. Die Gesellschaftsordnung des allgemeinen Landrechts, die Grenzziehungen zwischen den Ständen, wie sie durch die Kantonprivilegierung z. B. deutlich wurde, galt es einzuhalten. Die Klassenordnung wurde zugleich die Ordnung des Gemeinwesens.

Die Männer der Berliner Aufklärung lieferten dazu das theoretische Gerüst. Denkfreiheit durfte nicht mit Handlungsfreiheit oder Lösung von der etablierten Ordnung verwechselt werden. Mündigkeit zu erreichen, hieß nach diesem Modell, zur Einsicht und damit zur verantwortlichen Handlungsfähigkeit in der vorgezeichneten Gesellschaftsordnung zu kommen. Abweichende Meinungen und Verhaltensweise wurden deswegen gemeinschaftsschädlich. Politische Erziehung, Patriotismus und Nationalkultur wurden damit gelenkt: die Gesellschaft war ein „künstliches“ Gebilde, dessen System unauffällig von der Verwaltung in Gang gehalten wurde. Die kontinuiertsbildende Kraft allgemeiner Verwaltung übertrug sich nun auch auf die Unterrichtsverwaltung, deren Streben nach voller

Zuständigkeit über alle Schuleinrichtungen unter von Massow wie unter von Zedlitz deutlich wurde.

Wichtige Hilfen bei der auf Einheitlichkeit der Schulorganisation zielenden Bemühungen der frühen Schulverwaltung waren einerseits die Instruktion des Oberschulkollegiums und das Allgemeine Landrecht und andererseits die in der Bürokratie selbst liegenden Systemzwänge. Klagte von Zedlitz noch über die Unmöglichkeit der Einmannverwaltung, so wurden seit 1787 die Mittel der Aktenführung, Begutachtung, Instruktionen und der Reskripte zur Reform von oben nach unten benutzt. Das Ausgehen der Verordnungen von einer Zentrale wirkte bereits einheitsstiftend, auch wenn in der Praxis die dazuzurechnenden Veränderungen erst langsam und von Schule zu Schule verschieden einsetzten. Die Unterrichtsverwaltung achtete dabei immer mehr auf die Rahmenbedingungen des Systems, als daß sie sich mit Einzelheiten abgab. Die Entwicklung eines dezentralisierten Verwaltungsapparats unterstützte die Bemühung der Zentrale, sich die generellen Anweisungen vorzubehalten und das System (oder „Netz“) immer besser auszugestalten. Die Instruktionen für den Schulaufsichtsbeamten der untersten Stufe in der späteren Zeit können daher als Subsystem zur übergreifenden Ordnung angesehen werden.

Erstaunlicherweise war das Verwaltungssystem schon in seiner Frühphase gegenüber ideologischen Strömungen relativ immun. So bedeutete das Woellnersche Regiment zwar für die Atmosphäre des Gesprächs der Intelligenz einen erheblichen Rückschlag, auf der mittleren Ebene zwischen Verwaltung und Kirche verhalf es dann schon mehr den Traditionen zur weiteren Existenz, und bei der Durchbildung der Schulstruktur wurde es eigentlich kaum bemerkt. Das Ziel, den Nutzen zu erhöhen, blieb, weil es funktional war, erhalten, ob es nun mehr staatsbürgerlich oder mehr christlich-orthodox interpretiert wurde. Die Metagesinnung hinter beiden war das christliche Arbeitsethos, wie auch immer von den Konfessionen die Laufbahn eines Christenmenschen auf Erden interpretiert wurde. Die Metatheorie des Gemeinwesens hinter den verschiedenen politischen Auffassungen hieß: die Einwohner zur Förderung des Gemeinwesens heranzuziehen, um die Existenz aller zu verbessern. Von Rochow kann als Musterfall derartiger Ansicht genannt werden. Sein Versuch der Überwindung von Aberglauben, Sitte und Brauchtum durch Rationalität zeigte für alle Einwohner seiner Herrschaft positive Wirkungen, auch wenn das herrschaftliche Denken dabei nicht verlassen wurde. Da in der Wolffschen Tradition Staat als Summe von Herrschaften interpretiert wurde, förderten seine Bestrebungen sogar die Staatserziehungspläne. Rochow konnte in seinem Selbstverständnis dieses annehmen, während die Berliner Aufklärer und viele Pädagogen darunter ganz anderes verstanden.

Der Verwaltung der Schulen war es zunächst einerlei, unter welchen Modellen von Staat die Öffentlichkeit ihre Schulverbesserungsbemühun-

gen interpretierte. Solange der Konsensus bestand, daß der Staat diese Aufgabe hatte, störten die unterschiedlichen Ansichten nicht. Der Untertan der Zukunft mußte zu dem Staat erzogen werden, den die Verwaltung für ihn vorsah. Ob dieser aufklärerisch oder lutherisch interpretiert wurde, blieb unerheblich. Empfindlich wurde ein Mann wie Woellner jedoch in dem Augenblick, in dem der Staat als solcher in Frage gestellt wurde. Die Verschärfung der Zensur und die Angriffe gegen Villaume sind dafür ein Zeugnis. Wie der allgemeine christliche Katechismus nicht in Frage gestellt werden durfte, weil seine Lebensordnung den Staat trug, so durfte auch der bürgerliche Katechismus nicht grundsätzlich kritisiert werden. Dieses hätte Umsturz bedeutet. Revolutionen sahen aber weder der Protestantismus in seiner Obrigkeitslehre noch der bürgerliche Staat in seiner Staatslehre vor.

Die Grundlinien der bürgerlichen Schultheorie mußten in der Zukunft in jedem Falle eingehalten werden; Schulrevolutionen waren zugunsten von Schulreformationen verdrängt. Viel wichtiger war dabei die Sorge, angesichts der Französischen Revolution die Untertanen nicht schnell genug einordnen zu können, weshalb Friedrich Wilhelm III. das Konzept der Einordnung der Staatseinwohner und die Restaurierung christlichen Lebensverständnisses mit aller Macht betrieb. Staat und Kirche sollten keineswegs getrennt werden, sondern eher sich gegenseitig besser ergänzen. Unmerklich für die Masse der Untertanen wurden deswegen die Reformen in den niederen Schulen angefangen. Die weiterbestehenden Traditionen der Kirchengemeindeschule wurden Schritt für Schritt in einem bis in das 20. Jahrhundert reichenden Prozeß abgelöst und erst dann Schule und Kirche auch in der Aufsicht getrennt. Thron und Altar waren das Fundament des Staatswesens in der Monarchie, die Schule verhalf zur vernünftigen, standesangemessenen Einsicht in das System. Erst die Industrialisierung unterwarf dieses Verständnis einer Belastungsprobe.

Eine Nebenwirkung dieser konservativen Schulreform des niederen Schulwesens war die unbeabsichtigte Verstärkung vormoderner Sozialstrukturen. Das Land erschien im 19. Jahrhundert immer mehr als der Ort eigentlicher Gesinnungsbildung; hier war die Welt noch in Ordnung. Die Fürsorgeerziehungszöglinge wurden deswegen auch auf das Land gebracht und dort in Familien vermittelt; die Resozialisierung für die Industriegesellschaft durch Mittel altständischen Weltverständnisses war zunächst sogar erfolgreich. Die relative Rückständigkeit des Landes in bezug auf die Erscheinungen des sozialen Wandels in den industriellstädtischen Regionen konnte als Resozialisationsmittel verwendet werden, um Neigungen zum Wohlverhalten zu verstärken. Andererseits gerieten die Schulen auf dem Lande bei steigender Zivilisation in Verzug. Landschule und Stadtschule blieben voneinander getrennt.

Im Gegensatz dazu war das Interesse an einer Verweltlichung in den Städten schon immer größer gewesen. Handwerk, Handel und Gewerbe führten zu einer offeneren Lebenseinstellung und zur Ermunterung, den

Geburtsstand zu verlassen. Hatten die alten Lateinschulen diesen Prozeß ermöglicht, so wurde die Absperrung der Aufsteiger seit den Diskussionen über ein akademisches Proletariat für die Verwaltung zur wichtigen Aufgabe. Die Staatsrechnungen ergaben diesen Befund, und schon von Zedlitz beabsichtigte, Angebot und Nachfrage von Bewerbern für die Staatsdienerstellen zugunsten der bereits Etablierten in ein Gleichgewicht zu bringen. Die Interessenlage von Staat und Staatsdienern war hier ähnlich, das Resultat war ein durch das Berechtigungswesen gesichertes Selbstversorgungssystem der staatsnahen „Klassen“. Die Offenheit der Bildungseinrichtungen, wie sie von einigen Pädagogen gefordert wurde, wurde durch den Abbau der überzähligen Lateinschulen schon in kurzer Zeit gewandelt. Kantonprüfung und Abitur, sowie weitere Hindernisse auf der Universität erschwerten den Aufsteigern den Weg. Die Zahl der Bürgerlichen in der Verwaltung nahm wieder ab, der Adel konnte die ihm im Allgemeinen Landrecht angewiesene Staatsstellung ausbauen. Im gleichen Prozeß ergab sich für die Schulmänner durch die Rationalisierung des Unterrichts und durch die Vergrößerung der Anstalten eine Möglichkeit, die neueren Theorien gymnasialer Bildung zu erproben und durch seminaristisch gebildete Lehrer auf Dauer zu sichern.

Bessere Anstalten versprachen bessere Schüler, bessere Studenten und Staatsdiener, wobei es der Verwaltung wiederum auf die Einzelheiten im Unterricht und die Medien der Gesinnungsbildung nicht so sehr ankam. Das Berechtigungswesen konnte sowohl pädagogisch als auch staatswissenschaftlich interpretiert werden. Ein Zeugnis gab zur gleichen Zeit den Eltern Nachricht über Wissensstand und Charakterbildung ihrer Kinder und diente als Zertifikat für die Verwaltungszwecke. Da die Referendare bereits eine Reihe von Zertifikaten mitbrachten, konnte die den Ausbildungsgang abschließende zentrale Prüfungskommission in Berlin sehr wohl über die Eignung des Bewerbers entscheiden. Die richtige Gesinnung zu haben, wurde wichtig, weil die Verwaltung sich selbst mehr und mehr als politische Verwaltung verstand. Schon Woellner setzte hier den Anfang der Auswahl der Bewerber nach außerfunktionellen Gesichtspunkten der Rechtgläubigkeit. Dieses wiederum stand innerhalb des Trends, die Geistlichen von ihren weltlich-herrschaftlichen Aufgaben zu entbinden und zu Seelsorgern zu machen.

Die Aussicht auf die Bürgerschule eröffnete dem Bürgertum die Hoffnung auf eine seinen Bedürfnissen angemessene Schule. Wenn es bei dieser Entwicklung zu Schwierigkeiten kam, so deswegen, weil die Verwaltung Sorgen hatte, dem Gymnasium als Vorbereitungsanstalt für die Staatselite das finanzielle Fundament zu entziehen. Die vorzeitigen Schulabgänger aus dem Handwerk füllten die unteren Klassen des Gymnasiums. Sie ermöglichten den wenigen Abiturienten und den Privaterziehungsanstalten eine Vorbereitung auf die letzten Klassen einer öffentlichen, mit dem Privileg des Abiturs ausgestatteten Schule. Der Kampf der Realschulen um Anerkennung hat hier seine systembedingten Ursachen.

Die Universitäten hielten sich am wenigsten von den Bestrebungen der Unterrichtsverwaltung berührt. Jeder direkte Angriff auf die Gelehrtenrepublik wurde abgeschlagen, so daß die Einbeziehung dieser Unterrichtseinrichtungen gleichfalls nach der sich bewährenden Taktik vorgenommen wurde, durch das Prüfungs- und Berechtigungswesen zur Leistungsverbesserung anzureizen. Gekoppelt wurden diese Maßnahmen mit einer verschärften Überwachung der „Sitten“ der Studenten, so daß diesen im Idealfall nichts übrigblieb als zu studieren, wollten sie nicht die Hoffnung auf Versorgung einbüßen.

Die Steigerung der Leistung und ihr Vorrang vor der Einübung in das Gelehrtenverhalten war wiederum Ergebnis des Versuchs, das Gemeinwesen mit wissenschaftlichen Methoden zu lenken. Das Verwaltungssystem stellte immer höhere Anforderungen an die Verwalter. Kein Finanzminister konnte zusehen, wie zwar Feste gefeiert, Bräuche geübt und Initiationsriten absolviert wurden, für das Gemeinwohl aber nichts geleistet wurde. Die in die Universitäten gesteckten Staatsmittel mußten sich rentieren.

Der Staat verstand sich nicht mehr als Beschützer der Wissenschaft als einer Lebensform eines besonderen Standes. Mit steigenden Finanzausschüssen mußte der Erfolg universitärer Ausbildung gefördert werden, sonst konnten diese Anstalten aufgelöst werden. Der kameralistische Nutzen bezog sich dabei nicht auf die Förderung des Geldkreislaufs, sondern auf die Zinsen aus den Bildungsinvestitionen durch bessere Landesverwaltung. Die Beamten sollten das Nationaleinkommen vermehren helfen. Sie waren es schließlich auch, die den Prozeß der Industrialisierung in Gang hielten.

Aus heutiger Sicht kann gesagt werden, daß das Ende der Autonomie der Universitäten bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert von der Verwaltung anvisiert wurde. Die Reduzierung der Studentenzahlen, die spätere Schließung von Universitäten, der Aufbau der Universität Berlin in völlig veränderter Form, die Einführung von Seminaren, die Entwicklung der Universitätsprüfungen waren die ersten Erscheinungen dieses langjährigen Prozesses. Selbstverwaltungsrechte wurden nur dort belassen, wo sie für das Wohl des Staats von keinem störenden Interesse waren. Promotionen berechtigten im Laufe des 19. Jahrhunderts nicht einmal mehr dazu, Lehrer zu sein. Staats- und Universitätsprüfungen fielen auseinander. In den „Werkstätten der Wissenschaft“ (Paulsen) wurden Staatsbeamte produziert; auf die wenigen Doktoren und Professoren, die dabei zur Selbstversorgung der Universität abfielen, brauchte man nicht einzugehen. Die wenigen Stellen machten den Konkurrenzkampf unter ihnen hart genug.

Bei allen Reformen, die durch die rückwärtige Perspektive so dicht gefügt als Systembestandteile erscheinen, darf nicht übersehen werden, daß es für sie keine Fristen gab. Schon die Instruktion für das Oberschulkollegium enthielt viele Soll-Bestimmungen. Jede Finanz- und Staatskrise ver-

zögerte den Prozeß der Durchsetzung der bürgerlichen Schultheorie. Von Rochow resignierte, andere Projekte der Zeit schlugen fehl. Einstmals blühende Anstalten gingen in wenigen Jahren ein. Zur Ausbildung der Lehrer kam es erst nach und nach und eher in Generationsabständen als in wenigen Jahren.

Die Langfristigkeit der Prozesse konnte nur von einer Institution getragen werden, deren Eigengesetze von ihrem Personal unabhängig waren. Schulreformen hingen ihrerseits dann auch ab von den Veränderungen im Sozial- und Erziehungsfeld. Durch Machtsprüche ließ sich kaum etwas verändern, und noch so kluge Theorien vermochten die hinderlichen Widerstände nicht zu beseitigen. Der Wandel der Einstellungs- und Erwartungshaltungen mußte abgewartet werden. Jeder Konflikt mit dem Schulpublikum oder, wie wir heute sagen würden, den „Partnern“ der Schule (Ruppert), ging zu Lasten der Reformen. Konservative Meinungen von Eltern, Schulträgern und Institutionen standen den Reformern gegenüber, der Schlendrian bestimmte das Leben. Die Verbesserung der Schulen war aus mancher Perspektive unnötig, störend oder unwichtig.

Trotz dieser felddbedingten Widerstände hielten die Beamten in der Unterrichtsverwaltung an ihren durch die Rechtsordnung gestützten Konzepten fest. Sie handelten gemäß der Richtlinien und der Auskunft aus den Akten vielfach ohne das Bewußtsein, an einem wichtigen Prozeß mitzuarbeiten. Die Geschäfte wurden im Trott der Bürokratie erledigt. Schon Alfred Heubaum stellte ähnlich wie Otto Hintze fest: „Verordnungen und Gesetze sind selten oder nie die Arbeit eines einzigen Mannes. Viele Köpfe steuern dazu bei, und bisweilen speichert sich das Nachdenken, die Erfahrung und der Fleiß von Generationen darin auf.“¹

Schon damals war die Bildungsgeschichte mit den üblichen Methoden historischer Forschung nicht zu erschließen. Die Komplexität und Multivalenz der Strukturen, die Diffusität des Feldes, die scheinbaren Widersprüchlichkeiten gleicher Sachverhalte in verschiedenen Interpretationen machen noch heute die Forschungen über diese Sozialinstitution schwierig. Überblicke bringen nur Modelle, die jeweils am Einzelfall sich zu bewähren haben. Das individuelle Handeln scheint immer durch die Feld- und Institutionsbedingungen relativiert zu sein. Die Systemzwänge der Institution vermögen dabei durchaus jegliches Gefühl von Freiheit als absurde Idee erscheinen zu lassen, worauf die Rebellionen von Pädagogen der Zukunft hinweisen.

Im System des Unterrichtswesens in Preußen mitzuwirken, hieß immer, zunächst innerhalb vorzufindender Ordnungen zu handeln und Innovationen von dieser Basis aus zu betreiben. Von außen betrachtet sah dieses so aus, als ob die „Staatsmaschine der Willkühr der Individuen, die zu

¹ Alfred Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. Teil I. Berlin 1905, S. 158. Vgl. auch: Otto Hintze, Preußische Reformbestrebungen vor 1806. In: Historische Zeitschrift, Bd. 76 (1896) S. 413 ff.

derselben gebraucht werden, so wenig als möglich überlassen“² werden durfte.

Das System der Unterrichtsverwaltung, wie es sich auf der Basis der Theorie von der bürgerlichen Gesellschaft entwickelte, beschnitt die Freiheitsrechte der für die Schule Verantwortlichen und hob damit nach derselben Theorie die Willkür auf. Freiheit bedeutete, die Grenzen der eigenen Machtbefugnis zu erkennen und sich dem durch den Monarchen vertretenen allgemeinen Interesse unterzuordnen. „Die Freiheit ist ganz gewiß das Produkt einer tüchtigen Regierung“, meinte der Publizist Buchholz und fuhr fort, „und ist jene einmal vorhanden, so kommt es bloß darauf an, sie in ihren Wirkungen zu begreifen, und ihr so zu begegnen, daß sie durch allzu starke Kompression nicht zu Explosionen führe; als welches allein durch eine allmähliche Regierung verhindert wird“³.

So widersprüchlich diese Äußerung auf den ersten Blick auch scheint, sie entsprach dem Konzept preußischer Verwaltung. Auch die Unterrichtsverwaltung, die sich seit 1816 voll entfaltete, handelte nach dem Konzept der „allmählichen Regierung“. Ziel bei allem blieb der Nutzen für das Staatswohl und nicht etwa, *ein* Bildungsrecht für *alle* zu verwirklichen.

Die Schulverfassung selbst erscheint für die hier behandelte Periode als im andauernden Übergang von vor- und frühmodernen Auffassungen und Einbindungen in das sich erst langsam entwickelnde preußische Staatswesen befindlich, wobei einzelne Probleme bis in unsere Gegenwart reichen und verdeutlichen können, warum Begriffe aus der Welt von Haus und Stand auch heute noch Geltung haben. Denn nur im Idealfall war die Schule voll integrierter Bestandteil des Staatswesens und diente nicht nur zur Bildung, sondern auch zur Ausbildung und Einpassung der Staatsbürger. Nur im Idealfall war dann auch der jeweils ausgebildete Schüler oder Student ein nur auf das Staatswohl gerichtetes Wesen, dessen Arbeitsleistung und Gemeinsinn gleichermaßen in die Förderung des Gemeinwohls einfließen. Nur im Idealfall hielten dann auch die durch das Bildungswesen aufgerichteten „Schotten“ zwischen den Ständen bis weit in die Zeit der industriellen Gesellschaft.

² Buchholz, Briefe, S. 64.

³ Ebd.

Quellen und Literaturverzeichnis

1. Quellenverzeichnis

- Albrecht, Heinrich, Über ehemalige Zunft- und Innungsverfassung und die Gewerbe-Freiheit in Preußen. Danzig 1825.
- Arnim, Karl Otto von, Ueber die Canton-Verfassung in den preußischen Staaten usw. Frankfurt/Leipzig 1788.
- Abhandlung von den in der Chur-Mark befindlichen Zucht- und Arbeits-Häusern. In: Historisch-politisch-geographisch-statistisch und militärische Beyträge die Königlich Preussische und benachbarte Staaten betr. Teil II Bd. 1, Berlin 1782.
- Die Aufhebung der Gemeinheiten und Verbesserung der Schulen zweien wichtige Vorzüge der Preussischen Lande. Eine Unterredung zur Aufmunterung der Landleute, ihre Familien glücklich und ihren Wohlstand blühend zu machen in einem Schulgespräch beym jährlichen öffentlichen Schulexamina zu Hoetensleben im Magdeburgischen gehalten. Helmstädt 1777.
- Aus einer Frühlingsreise im Jahre 1784. In: Annalen der Teutschen Akademien II. Stück (Stuttgart 1791) S. 239 ff.
- Auszug eines Schreibens, über eine neue sehr merkwürdige Entdeckung den Magnetismus betr. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 10 (1787) S. 44 ff.
- Auszug aus einem amtlichen Berichte über den gegenwärtigen Zustand der von dem Domherrn von Rochow gestifteten Schulen. In: Jahrbücher des Preussischen Volks-Schul-Wesens Bd. 1 (1825) S. 286 ff.
- (Ayrenhoff, Kornelius Hermann), Schreiben eines aufrichtigen Mannes an seinen Freund über das berühmte Werk de la litterature allemande etc. etc. Frankfurt und Leipzig 1781.
- Bädeker, [?], Ueber die nöthige Aufmerksamkeit des Predigers auf sein moralisches Verhalten mit Bezug auf das allerh. Reskript aus dem geistlichen Departement vom 5. Febr. 1806. In: Quartalschrift für Religionslehrer 4. Jg. (1807) S. 47 ff.
- Baldinger, Ernst Gottfried, Über Universitätswesen und Unwesen. Stück 1, Marburg 1797.
- (Basedow, Johann Bernhard), Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Hamburg 1768.
- Basedow, Johann Bernhard, Anschläge zu Armenanstalten wider die Unordnung der Bettelei besonders in mittelmäßigen Städten. Dessau 1772.
- (Bassewitz, Magnus Friedrich von), Die Kurmark Brandenburg ihr Zustand und ihre Verwaltung unmittelbar vor dem Ausbruch des französischen Krieges im Oktober 1806. Leipzig 1847.
- Baumann, L[?] A[?], Ueber die Mängel in der Verfassung des platten Landes der Kurmark Brandenburg. Potsdam 1796.
- Beckedorff, Ludolph von, Ueber den Begriff der Volksschule. In: Jahrbücher des Preussischen Volks-Schul-Wesens Bd. 1 (1825) S. 24 ff.
- Beckedorff, Ludolph von, Die Preussischen Schullehrer-Seminarien. In: ebd. S. 97 ff.
- Beckedorff, Ludolph von, Zur Geschichte des Preussischen Volks-Schulwesens. In: ebd. Bd. 2 (1825) S. 3 ff.
- Becker, Bernhard, Das Familienleben in der Fabrikindustrie. Glarus 1862.
- Bemerkungen über das Circulare an die oesterreichischen Civil-Bediente. In: Beyträge zur Finanz-Gelahrtheit vorzüglich in den Preussischen Staaten 1. Jg. (Frankfurt/Leipzig 1785).

- Berechnung der unter der Direktion des Königl. Berlinischen Armendirektoriums im Jahr 1788 verpflegten Armen. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 13 (1789) S. 193 ff.
- Bergius, Johann Heinrich Ludwig, Policey- und Cameral-Magazin usw. 9 Bde. Frankfurt 1767—1774.
- Bergius, Johann Heinrich Ludwig, Neues Policey- und Cameral-Magazin usw. 6 Bde. Leipzig 1775—1780.
- Berlin, Wilhelm, Vaterlands-Katechismus für preußische Volksschulen enthaltend das Wissenswürdigste aus der Erdbeschreibung und Geschichte des preußischen Staates. Neustadt 1832.
- Bescheidene Prüfung der Circularverordnung Sr. Königl. Majestät von Preußen Friedrich Wilhelm des Dritten an allerhöchst dero sämtliche Regimenter und Bataillons den Unterricht in den Garnisonschulen betr. usw. von J. Z. H. H. In: Monatsschrift für Deutsche Bd. 1 (Leipzig 1800) S. 271 ff.; Bd. 2 (1800) S. 44 ff., 161 ff.
- Betrachtungen über die Kriegskunst. 3 Tle. Leipzig 1798/99.
- Biester, Johann Erich, Ueber Arbeitsschulen. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 20 (1792) S. 361 ff.
- Blasche, Bernhard Heinrich, Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie, als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung usw. Schnepfenthal 1804.
- Bormann, Carl Gottlob, Hand- und Methodenbuch für Schullehrer besonders für die in den niedern Bürger- und Landschulen. Leipzig 1803.
- Borowski, Ludwig Ernst, Neue Preussische Kirchenregistratur, die neuern Verordnungen und Einrichtungen in Kirchen- und Schulsachen enthaltend. Nebst einigen zur Kirchengeschichte Preußens gehörigen Aufsätzen. Königsberg 1788.
- Brandes, Ernst, Betrachtungen über den Zeitgeist in den letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts. Hannover 1808.
- Brief an einen der Herausgeber dieses Journals, über die neue Dessauische Schulverordnung. In: Braunschweigisches Journal Bd. 1 (1788) S. 304 ff.
- Bruchhausen, Anton, Anweisung zur Verbesserung des Ackerbaues und der Landwirthschaft Münsterlandes. 2 Tle. Münster 1790.
- (Buchholz, Paul Ferdinand Friedrich), Briefe eines reisenden Spaniers an seinen Bruder in Madrid über sein Vaterland und Preußen. Geschrieben in den Jahren 1801 und 1802. Teil I, Berlin 1804.
- Büsching, Anton Friedrich, Unterricht für Informatoren und Hofmeister. Hamburg 1773.
- Büsching, Anton Friedrich, Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn unweit Brandenburg, welche er vom dritten bis achten Juni 1775 gethan hat. Leipzig 1775.
- Büsching, Anton Friedrich, Charakter Friedrichs des zweyten, Königs von Preußen. Halle 1788.
- Busch, C[?]/Bernhard Christian Ludwig Natorp, Ueber die Bildung der Elementarschullehrer in Seminarien. In: Quartalschrift für Religionslehrer 1. Jg. (1804) S. 630 ff.
- Busch, C[?], Einige Gründe, warum denn doch die Bibel in den Landschulen beibehalten werden könne. In: ebd. S. 37 ff.
- Busch, C[?], Der Geschäftskalender für Prediger, nach Wahrheit und Gewissen geordnet. In: ebd. 3. Jg. (1806) S. 3 ff.
- Busch, C[?], Plan zu einer bessern äußern und innern Einrichtung der Elementarschulen in den Städten und auf dem Lande. In: ebd. 4. Jg. (1807) S. 34 ff.
- Campe, Joachim Heinrich, Plan zu einer allgemeinen Revision des gesammten Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 2 (1783) S. 162 ff.
- Campe, Joachim Heinrich, Fernere Nachricht von der intendirten Revision des gesammten Erziehungswesens. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 3 (1784) S. 95 ff.
- Campe, Joachim Heinrich, Fernere Nachricht von dem Fortgange der allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 4 (1784) S. 515 ff.

- Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.), Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 16 Bde. Hamburg Wien, Braunschweig, Wolfenbüttel 1785—1791.
- Campe, Johann [!] Heinrich, Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Erstes Fragment, Wolfenbüttel 1786; Zweites Fragment nebst einer Beilage von Herrn Prof. Stuve, Wolfenbüttel 1786.
- Campe, Joachim Heinrich, Beantwortung einiger Einwürfe welche in den Schlesischen Provinzialblättern gegen eine von mir ausgestellte Preisfrage, über die einer jeden besondern Menschenklasse zu wünschende Art der Ausbildung und der Aufklärung gemacht worden sind. In: Braunschweigisches Journal Bd. 1 (1788) S. 338 ff.
- Campe, Joachim Heinrich, Hauptideen und Grundsätze zur Verfestigung der wissenschaftlichen Theile der allgemeinen Schulencyklopädie. In: ebd. S. 475 ff.
- Catechismus zur christlichen Sittenlehre für das Landvolk, nebst moralischen Regeln zur feinern Bildung desselben. Leipzig 1772.
- Die christliche Lehre im Zusammenhang. Auf Allerhöchsten Befehl für die Bedürfnisse der jetzigen Zeit umgearbeitet und zu einem Lehrbuch in den niedern Schulen der Preussischen Lande eingerichtet. Mit Kgl. Preuß. allergnädigsten Privilegium. Berlin 1792.
- Claproth, Justus, Grundsätze von Verfertigung und Abnahme der Rechnungen usw., 2. verb. Aufl. Göttingen 1783.
- Cölln, G[?] F[?], Vertraute Briefe über die inneren Verhältnisse am Preussischen Hofe seit dem Tode Friedrichs II. Amsterdam und Cölln 1807.
- Condorcet, Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 36). Weinheim 1966.
- Cosmar, Carl Wilhelm, Ueber Betteley und Armenhäuser. In: Friedrich Eberhard von Rochow, Armen-Anstalten, S. 29 ff.
- Courbiere, R[?] de l'Homme de, Geschichte der Brandenburgisch-Preussischen Heeres-Verfassung. Berlin 1852.
- Degen, Johann Friedrich, Beiträge zu den Wünschen und Vorschlägen zur Verbesserung der Schulen und des Unterrichts. 7 Stücke. Erlangen 1800—1803.
- Dieterici, Wilhelm, Geschichtliche und statistische Nachrichten über die Universitäten im preussischen Staate. Berlin 1836.
- Dori, Johann Ad., Briefe über die philosophische Rechts- und Staatswirthschaftslehre. Görlitz 1806.
- Eberhard, Johann August, Ueber die Zeichen der Aufklärung einer Nation. Eine Vorlesung gehalten vor Sr. Herzogl. Durchlaucht dem regierenden Herzog von Württemberg als Reichsgrafen von Urach, zu Halle den 11. Febr. 1783. Halle 1783.
- Ehlers, Martin, Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen. Altona und Lübeck 1766.
- Eine Predigt über Esel. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 20 (1792) S. 79 ff.
- Einige Nachricht über die neuen Schuleinrichtungen in Frankreich. In: Berlinische Blätter 1. Jg. (1797) S. 178 ff.
- Einige Nachricht von den Veränderungen auf der Königl. Friedrichs-Universität Halle. In: Annalen der Staatswirthschaft und Statistik Bd. 1 (1804) Heft 4, S. 89 ff.
- Die Erziehung des Lippischen Landmanns. In: Neues Westphälisches Magazin zur Geographie, Historie und Statistik Bd. 1 (1789) S. 256 ff.
- Etwas für und über die Gelehrten. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 2 (1783) S. 365 ff.
- Etwas von Universitäten. In: Deutsches Museum Bd. 2 (1777) S. 77 ff.
- Eylert, [Friedrich] Rulemann, Gutachtlicher Bericht über die Schrift: Grundriß allgemeiner Stadtschulen von B. C. L. Natorp, Duisburg 1804. In: Quartalschrift für Religionslehrer 1. Jg. (1804) S. 307 ff.
- Eylert, Friedrich Rulemann, Charakter-Züge und historische Fragmente aus dem Leben des Königs von Preußen. Friedrich Wilhelm III. 3 Tle. Berlin 1842 ff.

- Ewald, Johann Ludwig, Über Volksaufklärung; ihre Gränzen und Vortheile. Berlin 1790.
- Fallenstein, Johann Salomo Philipp, Was wird von einem Landschullehrer gefordert? Wie muß er gebildet werden? Und welches ist der Zweck der Schulseminarien? Duisburg 1793.
- Falsche Toleranz einiger Märkischen und Pommerschen Städte in Ansehung der Einräumung der protestantischen Kirchen zum katholischen Gottesdienste. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 3 (1784) S. 180 ff.
- Felbiger, Johann Ignaz von, General-Landschul-Reglement u. a. Schriften, bearb. von Julius Schevelnig. Paderborn 1958.
- Fikenscher, Georg Wolfgang Augustin, Freymüthige Gedanken und Vorschläge eine der wichtigsten Angelegenheiten des Staats, das Schulwesen betreffend. Weißenfels und Leipzig 1800.
- Fischbach, F. L. J. siehe: Historische politisch usw. Beyträge.
- Fischer, Ernst Gottfried, Ueber die zweckmäßige Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände. Berlin 1806.
- Frey müthige aber bescheidene Prüfung der neuerlich ergangenen königlich preußischen Verordnung betreffend die Verhütung und Bestrafung der die öffentliche Ruhe störenden Excesse der Studirenden. [o. O.] 1798.
- Friedrich II., Werke, siehe: Volz.
- (Friedrich II.), De la litterature allemande; des defautes qu'on peut lui reprocher; quelles en sont les causes; et par quels moyens on peut les corriger. Berlin 1780.
- Gedanken über einige Vorschläge, die Nation gegen Brodmangel und allzuhohe Getreidepreise zu schützen; besonders über Staatsmagazine, idealische Vorrathshäuser und freyen Getreidehandel. In: Annalen der Preußischen Staatswirthschaft und Statistik Bd. 2 (Halle/Leipzig 1805) S. 172 ff.
- Gedanken über den allgemeinen Entwurf, wie die Aufhebung der Gemeinheiten am füglichsten bewerkstelligt und jedermann dabey schadloß gehalten werden kann. Berlin 1772.
- Gedike, Friedrich, Nachricht von der Einrichtung des Friedrichswerderschen Gymnasiums. Berlin 1781.
- Gedike, Friedrich/Johann Erich Biester, Über das itzige Streiten mancher Schriftsteller, besonders Lavaters, gegen die Berliner. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 9 (1787) S. 353 ff.
- Gedike, Friedrich, Gesammelte Schulschriften, 2 Bde. Berlin 1789/1795.
- Gedike, Friedrich, Vertheidigung des Lateinschreibens und der Schulübungen darin. In: ebd. Bd. 1 S. 289 ff.
- Gedike, Friedrich, Neue Nachricht von der Einrichtung des Friedrichswerderschen Gymnasiums. In: ebd. Bd. 2 S. 1 ff.
- Gedike, Friedrich, Geschichte des Friedrichswerderschen Gymnasiums (1788). In: ebd. Bd. 1 S. 157 ff.
- Gedike, Friedrich, Ausführliche Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen. In: ebd. Bd. 2 S. 112 ff.
- Gedike, Friedrich, Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen auf Schulen. In: ebd. Bd. 2 S. 235 ff.
- Gedike, Friedrich, Nachtrag zu der Geschichte sowol des Friedrichswerderschen als des Berlinisch-Kölnischen Gymnasiums (1793). In: ebd. Bd. 2 S. 284 ff.
- Gedike, Friedrich, Beantwortung der Frage, Hat der Preußische Staat zu wenige oder zu viele Schulen? In: Annalen des Preußischen Schul- und Kirchenwesens Bd. 1 (1800) S. 405 ff.
- Genz, Friedrich von, Ueber den Ursprung und die obersten Prinzipien des Rechts. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 17 (1791) S. 370 ff.
- Gerlach, Gottlob Benjamin, Ueber Schulreformationen zu Gunsten des gemeinen Bürger- und Soldaten-Standes. Berlin 1801.

- Gieseler, Georg Christoph Friedrich, Ob die Volksschullehrer lesen dürfen? und wie sie lesen sollen. Petershagen/Hannover 1801.
- Glanzow, Eduard, Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras unserer Zeit zu ihrem und der Staaten Besten. Bremen 1824.
- Gneist, Rudolf von, Die confessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preußischen Landesgesetzen und die Nothwendigkeit eines Verwaltungsgerichtshofes. Berlin 1869.
- Günner, Nicolaus Thaddäus, Der Staatsdienst aus dem Gesichtspunkt des Rechts und der Nationalökonomie betrachtet usw. Landshut 1808.
- Goldener Spiegel für Prediger von einem Mitgliede ihres Standes. Frankfurt a. M. 1799.
- Goßler, Christoph, In welchem Sinn ist die Preußische Monarchie ein militärischer Staat? In: Berlinische Monatsschrift Bd. 19 (1972) S. 223 ff.
- Gräfe, Heinrich, Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesammtheit ihrer Verhältnisse. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. 2 Teile, 2. Aufl. Leipzig 1850.
- Die ersten Gründe der Christlichen Lehre. Auf Befehl, und mit allgnädigstem Königlich Preußischen Privilegio. Berlin 1790.
- Gundling, Nicolaus Hieronimus, Politische Gedanken von dem Verfall und Aufnahme einer Akademie, nebst einem Anhang von der Akademischen Freyheit. Leipzig 1768.
- Hansen, Carl Renatus, Geschichte der Universität und Stadt Frankfurt an der Oder, seit ihrer Stiftung und Erbauung, bis zum Schluß des achtzehnten Jahrhunderts. Frankfurt a. d. O. 1800.
- Hanstein, Gottfried August Ludwig, Christliche Religions- und Sittenlehre. Ein Handbuch für Katecheten und Erinnerungsbuch für die confirmierte Jugend. Berlin 1805.
- Harnisch, Wilhelm, Die deutsche Bürgerschule. Halle 1830.
- Harnisch, Wilhelm, Mein Lebensmorgen. Nachgelassene Schriften. Zur Geschichte der Jahre 1787—1822 hrsg. von H. E. Schmieder. Berlin 1865.
- Hasenclever, Ferdinand, Entwurf zu einer zweckmäßigen Einrichtung der Prüfungen der protestantischen Schullehrer in der Grafschaft Mark. In: Quartalschrift für Religionslehrer 1. Jg. (1804) S. 438 ff.
- Die Hausschule in Graudenz. In: Jahrbücher des Preußischen Volks-Schul-Wesens Bd. 5 (1825) S. 93 ff.
- Haym, R. (Hrsg.), Briefe von Wilhelm von Humboldt an Georg Heinrich Nicolovius (Quellenschriften zur neueren deutschen Literatur und Geistesgeschichte, 1). Berlin 1894.
- Hecker, Andreas Jacob, Nachricht von dem mit der hiesigen königl. Realschule verbundenen Küster- und Schullehrerseminar. Berlin 1787.
- Heinsius, Otto Friedrich Theodor, Pädagogik des Hauses. Berlin 1838.
- Heinsius, [Otto Friedrich] Theodor, Friedrich der Zweite und sein Jahrhundert in Bezug auf Sprache und Literatur, Schule und Volksbildung. Berlin/Posen/Bromberg 1840.
- Held, Hans Heinrich Ludwig von, Struensee. Eine Skizze für diejenigen, denen sein Andenken werth ist. Berlin 1805.
- Hertzberg, Ewald Friedrich von, Abhandlung über die beste Regierungsform (Akademierede vom 20. Jan. 1784). (Berlin 1784).
- Hertzberg, Ewald Friedrich von, Abhandlung über die Bevölkerung der Staaten überhaupt und besonders des Preußischen (Akademierede vom 27. Jan. 1785). (Berlin 1785).
- Hertzberg, Ewald Friedrich von, Ueber den wahren Reichthum der Staaten, das Gleichgewicht des Handels und der Macht (Akademierede vom 26. Jan. 1786). (Berlin 1786).
- Hiltebrandt, Johann Ludwig, Irrländische Preiß-Schrift, auf welche Weise alle Armen, Witwen und Waysen in jedem Land versorgt, dem Umlauf der Bettler gesteuert, und das Land von allem liederlichen Gesindel gereinigt werde. Usw. Frankfurt/Leipzig 1766.

- Hippel, Theodor Gottlieb von, Ueber Gesetzgebung und Staatenwohl. Aus dem Nachlaß hrsg. von Schaffner. Berlin 1804.
- Hoffbauer, Johann Christoph, Geschichte der Universität zu Halle bis zum Jahre 1805. Halle 1805.
- Hoffmann, Johann Gottfried, Das Interesse des Menschen und Bürgers bei den bestehenden Zunftverfassungen. Königsberg 1803.
- Hoffmann, Johann Gottfried, Betrachtungen über das Verhältniß der Universitäten zu den Anforderungen an die Wissenschaft und das Leben auf der Bildungsstufe der Gegenwart. In: ders. Sammlung kleiner Schriften staatswirtschaftlichen Inhalts. Berlin 1843, S. 276 ff.
- Hoogen, Jacob, Wie kämen wir weiter? Oder über die einzigen Mittel die Quellen der Armuth zu verstopfen, die Völker zu veredeln und zu beglücken. Dortmund 1803.
- Humboldt, Wilhelm von, Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giehl. Stuttgart 1960—64.
- Humboldt, Wilhelm von, Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: ebd. Bd. 1 S. 56 ff.
- Ideen zur Errichtung eines kameralistischen Instituts auf den preußischen Universitäten. veranlaßt durch ein Programm des Hrn. Kriegsraths Fischbach in Berlin. In: Annalen der Staatswirtschaft und Statistik Bd. 1 (1804) H. 4 S. 78 ff.
- Ist jede mittelmäßige Universität cameralistisch unnütz? In: Annalen der Teutschen Academien Stück II (Stuttgart 1791) S. 215 ff.
- Jachmann, Reinhold Bernhard, Ideen zur National-Bildungslehre. In: Archiv deutscher Nationalbildung 1. Jg. (1812) S. 1 ff.
- Jachmann, Reinhold Bernhard, Die Nationalschule. In: Archiv deutscher Nationalbildung 1. Jg. (1812) S. 61 ff.
- Jachmann, Reinhold Bernhard, Die Berücksichtigung der Individualität bey der Erziehung. In: Archiv deutscher Nationalbildung 1. Jg. (1812) S. 202 ff.
- Jachmann, Reinhold Bernhard, Das Wesen der Nationalbildung. In: Archiv deutscher Nationalbildung 1. Jg. (1812) S. 405 ff.
- Jähne, C[?] G[?], Ueber den Gang der Menschheit zur Aufklärung und über den wichtigen Einfluß der Regenten auf denselben. In: Monatsschrift für Deutsche Bd. 1 (Leipzig 1800) S. 237 ff.; Bd. 2 (Leipzig 1800) S. 195 ff., 259 ff.
- Järlche [I] Kostenberechnung eines Studirenden zu Leipzig nach verschiedenen Maasstäben mit erläuternden Anmerkungen. In: Annalen der Teutschen Academien Stück II (1791) S. 215 ff.
- (Jacob, Ludwig Heinrich,) Über die Universitäten in Deutschland besonders in den Königl. Preußischen Staaten. Berlin 1798.
- Jakob, Ludwig Heinrich von, Academische Freiheit und Disciplin mit besonderer Rücksicht auf die preußischen Universitäten erwogen. Leipzig 1819.
- Jerusalem, Johann Friedrich Wilhelm, Ueber die Teutsche Sprache und Litteratur. Berlin 1781.
- Kant, Immanuel, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 4 (1784) S. 481 ff.
- Kant, Immanuel, Was ist Aufklärung. Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen 1967.
- Kehr, Carl, Verzeichnis der Besucher der Reckahnschen Schulen zur Zeit Eberhard von Rochows. In: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten 7 (Gotha 1878) S. 225 ff. (Wiederabdruck siehe: Jonas/Wienecke, Schriften von Rochows, Bd. 4 S. 437 ff.)
- Keine Erbunterthänigkeit! Königsberg 1808.
- Kern, B[?] G[?], Ueber Einrichtung der Bürgerschulen. Berlin 1828.
- (Kircheisen, Friedrich Leopold von), Anrede an des Kronprinzen Königl. Hoheit im Kammergericht zu Berlin. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 19 (1792) S. 401 ff.

- Kirchsen, (Friedrich Leopold von), Wie sollen die Herren Kammergerichtsreferendarien ihr praktisches Studium ordnen und ihr Amt führen? In: Allgemeine Juristische Monatsschrift Bd. 4 (1807) S. 65 ff.
- Klaproth, Christian August Ludwig von/Cosmar, Carl Wilhelm, Der Königlich Preussische und Churfürstlich Brandenburgische Wirkliche Geheime Staats-Rath an seinem zweihundertjährigen Stiftungstage den 5. Jan. 1805 usw. Berlin 1805.
- (Klein, Ernst Ferdinand), Ueber die älterliche Gewalt. In: Dissertations sur l'autorité paternelle dont la première a remporté le prix et les deux autres ont obtenu l'accessit. (Preisschriften der Akademie der Wissenschaften vom 24. Jan. 1788) Berlin (1788) S. 67 ff.
- Klein, Ernst Ferdinand, Ueber die Beförderung der Nationalehre, als eine der ersten Pflichten des Staatsbürgers. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 15 (1790) S. 539 ff.
- Klein, Ernst Ferdinand, Drey Abhandlungen über den Geist der Gesetze und Rechtsverwaltung in der preußischen Monarchie. Berlin/Stettin 1802.
- König, Johann Christoph, Gespräche über Universitäten überhaupt und die Frage: Ist jede mittelmäßige Universität kameralistisch unnütz. Nürnberg/Altdorf 1790.
- Krünitz, Johann Georg, Der Land-Pfarrer nach seinen verschiedenen Verhältnissen, Vorrechten oder Immunitäten und Pflichten usw. betrachtet. Berlin 1794.
- Krünitz, Johann Georg, Die Land-Schulen sowohl wie Lehr- als auch Arbeits- und Industrie-Schulen betrachtet. Berlin 1794.
- (Krug, Leopold), Armenanstalten, Hospitäler, Waisenhäuser und andere milde Stiftungen in den Preussischen Staaten. In: Annalen der Preussischen Staatswirthschaft und Statistik, Bd. 1, Heft 1 (1804) S. 55—66; Heft 4 (1804) S. 1—14; dass. Fortsetzung, Bd. 2 (1805) S. 203—206.
- Krug, Leopold, Betrachtungen über den National-Reichthum des preußischen Staates und über den Wohlstand seiner Bewohner. 2 Teile, Berlin 1805.
- Krug, Leopold, Geschichte der preußischen Staatsschulden. Hrsg. von Carl Julius Bergius (Nachgelassene Schriften geschichtlichen, statistischen und volkswirthschaftlichen Inhalts, Bd. 1). Breslau 1861.
- Krug, Wilhelm Traugott, Der Staat und die Schule. Oder: Politik und Pädagogik in ihrem gegenseitigen Verhältnisse zur Begründung einer Staatspädagogik dargestellt. Leipzig 1810.
- Krummacher, Friedrich Adolph, Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche. Essen 1823.
- (Lachmann, Karl Ludolf Friedrich), Allgemeine Ideen über die, einer jeden besondern Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung. Als Vorarbeit zu einem allgemeinen Schulverbesserungsplane. Leipzig 1790.
- Lachmann, Carl Ludolf Friedrich, Ueber die Umschaffung vieler unzweckmäßig so genannten lateinischen Schulen in zweckmäßig eingerichtete Bürgerschulen, und über die Vereinigung der Militärschulen mit den Bürgerschulen. Eine von der litterarischen Gesellschaft der Freunde der Humanität zu Berlin gekrönte Preisschrift. Berlin 1800.
- Lamotte, Gustav August Heinrich Baron von, Practische Beyträge zur Cameralwissenschaft für die Cameralisten in den preußischen Staaten und besonders diejenigen, welche durmärkische Cameralsachen. 2 Tle. Leipzig 1782/1784.
- Lamotte, Gustav August Heinrich Baron von, Neue practische Beyträge zur Cameralwissenschaft für die Cameralisten in den preußischen Staaten. Teil I Berlin 1789.
- Leib, Johann Georg, Probe / Wie ein Regent Land und Leute verbessern / des Landes Gewerbe und Nahrung erheben, seine Gefälle und Einkommen sonder Ruin derer Unterthanen billigmäßigerweise vermehren / und sich dadurch in Macht und Ansehen setzen könne. Leipzig/Frankfurt 1705 (fortgesetzt unter den Titeln: Andere Probe usw.; Dritte Probe usw.; Vierte Probe usw. 1708).
- Lessing, Gotthold Ephraim, Ernst und Falk. Gespräche für Freimäurer. In: Gesammelte Werke, hrsg. von Wolfgang Stammeler. Bd. 1, München 1959, S. 973 ff.

- Lieberkühn, Philipp Julius, *Kleine Schriften nebst dessen Lebensbeschreibung und einigen charakteristischen Briefen an Herrn Prof. Stuve*, hrsg. von Ludwig Friedrich Gottlob Ernst Gedike. Züllichau und Freystadt 1791.
- Lieberkühn, Philipp Julius, *Zweite Nachricht von dem Zustande der Neu-Ruppini-schen Schule*. In: ebd. S. 3 ff.
- Lieberkühn, Philipp Julius, *Ueber die nothwendige Verbindung der öffentlichen und häuslichen Erziehung* (1784). In: ebd. S. 171 ff.
- Locke, John, *Unterricht von Erziehung der Kinder und Herrn von Fenelons Gedanken von der Erziehung der Töchter*. Hannover 1729.
- Lorenz, Johann Gotthilf, *Verbesserte häusliche Bürgererziehung als Beitrag zur Bildung des gemeinen Mannes*. Berlin 1787.
- Massow, Julius Wilhelm Ernst von, *Anleitung zum praktischen Dienst der Königlichen Preussischen Regierung usw.* 2 Tle. Berlin/Stettin 1792.
- Massow, Julius Wilhelm Ernst von, *Ideen, zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens, mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Pommern*. In: *Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens*, hrsg. von Friedrich Gedike, Bd. 1 (Berlin 1800) S. 76 ff., S. 181 ff., S. 361 ff.
- Meiners, Christoph, *Über die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten*. 2 Bde. Göttingen 1801/02 (Neudruck Aalen 1970).
- Meisterlin, F[?], *Die Verhältnisse der Staatsdiener nach rechtlichen Grundsätzen entwickelt*. Cassel 1838.
- Mendelssohn, Moses, *Über die Frage: was heißt aufklären*. In: *Berlinische Monatsschrift* Bd. 4 (1784) S. 193 ff.
- Michaelis, Johann David, *Raisonnement über die protestantischen Universitäten in Deutschland*. 4 Bde. Frankfurt/Leipzig 1768 ff.
- Mirabeau, Honoré Gabriel Riqueti, *Discurs über Nationalerziehung*, übers. und mit einigen Noten versehen von F. G. von Rochow. Berlin 1792.
- Mohl, Robert von, *Die Policy-Wissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaats*, 3 Bde. Tübingen 1831—1834.
- Nachricht von einer Gesellschaft in den dänischen Staaten, welche sich angelegen seyn läßt, Spinnschulen auf dem Lande zu errichten*. In: *Resewitz, Gedanken*, Bd. 3 Stück 3, S. 96 ff.
- Nachtrag zur Geschichte des katholischen Gottesdienstes in protestantischen Kirchen*. In: *Berlinische Monatsschrift* Bd. 4 (1784) S. 94.
- Natorp, Bernhard Christian Ludwig, *Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadt-schulen*. Duisburg/Essen 1804.
- Natorp, Bernhard Christian Ludwig, *Ueber die zweckmäßige Einrichtung des Examinis studiosorum theologiae pro maturitate ad academiam*. In: *Quartalschrift für Religionslehrer* 2. Jg. (1805) S. 394 ff.
- Natorp, Bernhard Christian Ludwig, *Verzeichniß auserlesener Schriften zur Anlegung einer Elementarschul-Bibliothek*. 2. umgearb. Aufl. Duisburg/Essen 1805.
- Natorp, Bernhard Christian Ludwig, *Ueber die Organisation der niedern deutschen Schulen. Mit besonderer Rücksicht auf die gegenwärtigen Bedürfnisse des Schulwesens in der Grafschaft Mark*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Erziehungs- und Schulwesen* Bd. 2 (1807) S. 139 ff., 219 ff.
- Natorp, Bernhard Christian Ludwig, *Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde*. 3 Bde. 1. Aufl. Essen (1811—1816), 2. Aufl. Essen 1823 ff.
- Nebe, J[?] C[?], *Rede über den Nichterfolg der gehofften allgemeinen Schulverbesserung gehalten bey der Eröffnung der Synodal Versammlung zu Wesel den 23(?) Juny 1803*. In: *Quartalschrift für Religionslehrer* 1. Jg. (1804) S. 111 ff.
- Neumann, K[?] H[?], *Ueber die jetzt eingeleitete Verbesserung des Elementarschulwesens in der Preussischen Monarchie*. Potsdam 1811.
- Niemeyer, August Hermann, *Ueber die Organisation öffentlicher Schulen und Erziehungsanstalten*. 2. verb. Aufl. Halle 1805.

- Niethammer, Friedrich Immanuel, Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit dargestellt. Jena 1808.
- Passow, Franz, Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung deutscher Jugend. In: Archiv Deutscher Nationalbildung Jg. 1 (1812) S. 99 ff.
- Pauli, August Friedrich, Untersuchung über die Frage: Welches ist heut zu Tage das Maas der herrschenden Aufklärung in den Principien der gelehrten Erziehung, und welche Folgen ergeben sich daraus in Absicht auf die öffentliche Verbesserung dieser Erziehung. In: Wissenschaftliches Magazin für Aufklärung Bd. 2 (1786) S. 115 ff.
- Perthes, Clemens Theodor, Der Staatsdienst in Preußen ein Beitrag zum deutschen Staatsrecht. Hamburg 1838.
- Pflichten der Unterthanen gegen ihren Landesherrn. Zum Gebrauch der Trivialschulen im Hochstift Speyer. Bruchsal 1785.
- Pilger, Johann Dietrich C., Vollständige christliche Religions- und Tugendlehre in ihren leichtern Theilen für Kinder, im Ganzen Zusammenhange für die reifere Jugend und für Erwachsene: ein Hilfsbuch zur Menschenveredlung durch Religion und Tugend für alle Stände. Soest 1806.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt. 2 Tle. Leipzig 1806.
- (Prenninger, Johann Friedrich), Landschulbibliothek, oder Handbuch für Schullehrer auf dem Lande. 4 Bde. Berlin 1779—89.
- Probe eines Deutschen politischen Volks-Catechismus. In: Neues Patriotisches Archiv für Deutschland Bd. 1 (1792) S. 309 ff.
- Ramdohr (o. V.), Über das Verhältniß des anerkannten Geburtsadels deutscher monarchischer Staaten zu den übrigen Klassen ihrer Bürger, in Rücksicht des Anspruchs auf die ersten Staatsbedienungen. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 17 (1791) S. 124 ff., 250 ff.
- Rede des Freiherrn vom Spiegel: siehe Spiegel.
- Reglement für das Königl. Schulmeisterseminarium in Breslau und dessen zweckmäßiger Einrichtung. Breslau 1787.
- Rehberg, August Wilhelm, Sollen die alten Sprachen dem allgemeinen Unterricht der Jugend in den höhern Ständen zum Grunde gelegt, oder den eigentlichen Gelehrten allein überlassen werden? In: Berlinische Monatsschrift Bd. 11 (1788) S. 105 ff., 253 ff.
- Rehberg, August Wilhelm, Verfolg der Untersuchung über die Allgemeinheit des Unterrichts in den alten Sprachen. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 13 (1789) S. 20 ff.
- Rehberg, August Wilhelm, Fernere Untersuchung über allgemeine Toleranz und Freiheit in Glaubenssachen. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 13 (1789) S. 297 ff.
- Rehberg, August Wilhelm, Über die Staatsverwaltung deutscher Länder und die Dienerschaft des Regenten. Hannover 1807.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Ueber die Versorgung der Armen. Kopenhagen 1769.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauche des gesunden Menschenverstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. 2. Aufl. Kopenhagen 1776.
- Resewitz, Friedrich Gabriel (Hrsg.), Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogik. Bd. 1 ff. Berlin/Stettin 1778 ff.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Verdiente der Schulstand nicht eben die Ermunterungen und Aussichten, welche andere Stände im gemeinen Wesen genießen. In: ebd. Bd. 1, Stück 1, S. 7 ff.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Vorschlag zur Verbesserung der Dorf- und Landschulen. In: ebd. Bd. 2, Stück 3, S. 20 ff.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Fragen, die bürgerliche Erziehung betreffend. In: ebd. Bd. 2, Stück 3, S. 80 ff.

- Resewitz, Friedrich Gabriel, Nachricht von der Einrichtung in Unterricht, Lehrart und Erziehung auf dem Pädagogium zu Kloster Berge, welche 1776 durch den Druck bekannt gemacht worden. In: ebd. Bd. 3, Stück 1 und 2, S. 16 ff.
- Resewitz, Friedrich Gabriel (Hrsg.), Auszüge aus Entwürfen und Verfügungen zur Beförderung der bürgerlichen Erziehung. In: ebd. Bd. 3, Stück 3, S. 77 ff.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Geständnisse. In: ebd. Bd. 4, Stück 2, S. 4 ff.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Zweyte Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung in Unterricht, Lehrart und Erziehung auf dem Pädagogio zu Kloster Berge. In: ebd. Bd. 4, Stück 3 und 4, S. 1 ff.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Ueber National-Erziehung und zweckmäßige Einrichtung des öffentlichen Erziehungswesens. In: ebd. Bd. 5, Stück 4, S. 3 ff.
- Resewitz, Friedrich Gabriel, Das Jahr 1800, ein pädagogischer Traum. In: ebd. Bd. 5, Stück 1, S. 68 ff.
- (Richter, Friedrich Wilhelm), Vorschläge zur Ziehung und Bildung brauchbarer Lehrer in öffentlichen Schulen usw. Braunschweig 1780.
- (Richter, Johann Daniel), Beyträge zur Finanz-Litteratur in den Preußischen Staaten. 2 Bde. Frankfurt/Leipzig 1781/82.
- Riemann, Friedrich Carl, Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schuleinrichtung. Mit einer Vorrede von Friedrich Eberhard v. Rochow. Berlin/Stettin 1781.
- Riemann, Karl Friedrich/Kranz, [?], Ueber Industrie-Schulen. In: Berlinische Monatsschrift, Bd. 20 (1792) S. 367 ff.
- (Rochow, Friedrich Eberhard von), Schreiben eines Landwirths an die Bauren wegen Aufhebung der Gemeinheiten. Berlin 1769.
- Rochow, Friedrich Eberhard von, Versuch über Armen-Anstalten und Abschaffung aller Betteley. Berlin 1789.
- (Rochow, Friedrich Eberhard von,) Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften, hrsg. von Fritz Jonas und Friedrich Wienecke. 4 Bde. Berlin 1907—1910.
- Rochow, Friedrich Eberhard von, Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute usw. 1. Aufl. Berlin 1772. Neuabdruck: ebd. Bd. 1, S. 1 ff.
- Rochow, Friedrich Eberhard von, Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch der Landschulen. Brandenburg/Leipzig 1776. Neuabdruck: ebd. Bd. 1, S. 133 ff.; dass. Teil II. Brandenburg/Leipzig 1779. Neuabdruck: ebd. S. 195 ff.
- Rochow, Friedrich Eberhard von, Katechismus der gesunden Vernunft oder Versuch, in faßlichen Erklärungen wichtiger Wörter, nach ihren gemeinnützigsten Bedeutungen und mit einigen Beispielen begleitet zur Beförderung richtiger und bessernder Erkenntnis. Berlin/Stettin 1790. Neuabdruck: ebd. Bd. 2, S. 37 ff.
- Rochow, Friedrich Eberhard von, Handbuch in katechetischer Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen. 2. verb. Aufl. Halle 1789. Neuabdruck in: ebd. Bd. 2, S. 1 ff.
- Rochow, Friedrich Eberhard von, Geschichte meiner Schulen. Schleswig 1795, Neuabdruck: ebd. Bd. 3, S. 7 ff.
- Rochow, Friedrich Eberhard von, Summarium oder Menschen-Katechismus in kurzen Sätzen. Schleswig 1796. Neuabdruck in: ebd. Bd. 3, S. 68 ff.
- Rochow, Friedrich Eberhard von (Übers.): siehe Mirabeau. Neuabdruck: ebd. Bd. 3, S. 131 ff.
- Rochow, Friedrich Eberhard von, Aber die Landleute müssen doch auch leben? In: Berlinische Monatsschrift Bd. 17 (1791) S. 327 ff.
- Roden, Johann Rembert, Kurzgefaßte Nachricht von dem Finanzwesen. Auf gnädigste Ordre Seiner Königlichen Hoheit des Prinzen von Preußen entworfen vom 23. Dez. 1774 bis 22. Jan. 1775. In: Preuß, Friedrich der Große, Bd. 4, S. 415 ff. (Anhang II).
- Rössig, Carl Gottlob, Lehrbuch der Polizeywissenschaft. Jena 1786.
- Rumpf, Johann Daniel, Dienst- und Rechtsverhältnisse der preußischen Staatsbeamten, von ihrem Dienstantritte bis zu ihrem Ausscheiden. 2. verb. Aufl. Berlin 1833.

- Sack, Friedrich Samuel Gottfried, Ueber die Verbesserung des Landschulwesens vornehmlich in der Churmark Brandenburg. Berlin 1799.
- Sack, Friedrich Samuel Gottfried, Amtsreden bei verschiedenen wichtigen Anlässen. Berlin 1804.
- Salzmann, Christian Gotthilf, Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. 2. erw. Aufl. Erfurt 1788.
- Schaumann, Johann Christian Gottlieb, Versuch über Aufklärung, Freyheit und Gleichheit in Briefen. Nebst einer Prüfung der Rehbergischen Schrift über die französische Revolution. Halle 1793.
- Scheffner, Johann George, Gedanken und Meynungen über Manches im Dienst und über andere Gegenstände. Bd. 1, 1. Aufl. Königsberg 1802, 2. verm. Aufl. Königsberg 1804; Bd. 2, in 3 Abt. Königsberg 1806—1821.
- Scheffner, Johann George, Mein Leben, wie ich Johann George Scheffner es selbst erlebt beschrieben. 2 Tle. 1 Nachtrag. Königsberg 1821/23.
- Scheibert, C[?] G[?] (Hrsg.), Martins des Schneiders, Küsters und Schulmeisters Leben für dessen Nachkommen dargestellt. Eisleben 1877.
- Schlettwein, Johann August, Wichtigste Angelegenheit für das ganze Publikum. Karlsruhe 1772.
- Schlettwein, Johann August, Vorstellung von den Wirkungen einer blühenden Universität auf den Nahrungsstand eines Volks usw. Basel 1776.
- Schlez, Johann Ferdinand, Gregorius Schlaghart und Lorenz Richard oder die Dorffschulen zu Langenhausen und Traubenheim. Nürnberg 1795.
- Schlez, Johann Ferdinand, Geschichte des Dörfleins Traubenheim. 2 Tle. München 1801.
- Schlosser, Johann Georg, Briefe über die Gesezgebung überhaupt und den Entwurf des preußischen Gesezbuches insbesondere. Frankfurt 1789.
- Schmidt, F[?] W[?] A[?], An Herrn Prediger Schulz in Döberitz. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 19 (1792) S. 203 f.
- Scholz, Christian Gottlieb, Meine Erlebnisse als Schulmann. Breslau 1862.
- Schram, Joseph, Die Verbesserung der Schulen in moralisch-pädagogischer, pädagogischer und polizeylicher Hinsicht. Dortmund 1803.
- Schreiben eines Ungenannten an den Herausgeber, über dessen ersten Aufsatz: Ob der Schulstand nicht gleich andern Ständen im gemeinen Wesen Aussichten und Ermunterungen verdiene? In: Resewitz (Hrsg.), Gedanken, Bd. 2 Stück 2, S. 73 ff.
- Schreiben über die Kempelischen Schachspiel- und Redemaschinen. An Herrn *** in Berlin mit einem Zusatz von Johann Erich Biester. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 4 (1784) S. 495 ff.
- Schukmann, Friedrich, Von dem Entstehungsgrund der Gesellschaft. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 1 (1783) S. 440 ff.
- Das Schulwesen der Stadt Berlin. In: Jahrbücher des Preußischen Volks-Schul-Wesens Bd. 4 (1826) S. 177 ff.
- Schulenburg, [?] von der, Erfahrungsbeweis für die Nützlichkeit des Vorschlags, Waisen Kinder auf dem Lande bei den Bauren unterzubringen. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 2 (1783) S. 563 ff.
- Schulze, Johann Daniel, Literatur-Geschichte der sämtlichen Schulen und Bildungsanstalten im Deutschen Reiche, 2 Tle. Weissenfels/Leipzig 1804.
- Schulze, Johann, [Rezension]: Ueber das Verhältnis der Schule zur Welt von Reinhold Bernhard Jachmann Berlin 1811. In: Archiv Deutscher Nationalbildung Jg. 1 (1812) S. 142 ff.
- Schummel, Johann Gottlieb, Fritzens Reise nach Dessau und Friedrich Eberhard von Rochow. Authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philanthropinum den 13.—15. May 1776 angestellten öffentlichen Prüfung (Leipzig 1776), eingel. und mit Anm. vers. von Albert Richter (Neudrucke pädagogischer Schriften, Bd. 6) Leipzig 1890.
- (Schummel, Johann Gottlieb), Spitzbart, eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert. Leipzig 1779.

- Schwager, Johann Moritz, Noch ein neuer Messias. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 1 (1783) S. 266 ff.
- Schwager, Johann Moritz, Versuch einer Schutzschrift für die Westphälinger. An den Direktor Gedike. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 1 (1783) S. 487 ff.
- Schwager, Johann Moritz, Bericht über meine Amtsführung. In: Quartalschrift für Religionslehrer Jg. 1 (1804) S. 89 ff.
- Schwarz, Johann Ludwig Georg (Hrsg.), System einer unvernünftigen Policy. Basel 1797.
- Seidenstücker, Johann Heinrich Philipp, Über Schulinspektion, oder Beweis, wie nachtheilig es in unserer Zeit sei, die Schulinspektion den Predigern zu überlassen, und wie vortheilhaft es dagegen sein würde, die Prediger der Inspektion der Schullehrer zu unterwerfen. Helmstedt 1797.
- Selle, [?], Von der Moralität der menschlichen Handlungen. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 2 (1783) S. 428 ff.
- Sextro, Heinrich Philipp, Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. Göttingen 1785.
- Sind kleine Universitäten überhaupt unnütz oder schädlich? In: Annalen der Teutschen Academien II. Stück (Stuttgart 1791) S. 145 ff.
- Snethlage, Bernhard Moritz, Ueber den gegenwärtigen Zustand der niedern Schulen und ihre zweckmäßigere Einrichtung usw. Münster 1798.
- Snethlage, Bernhard Moritz, Ueber die Umschaffung der lateinischen Schulen in Realschulen. Hamm 1800.
- Spalding, Georg Ludewig (Bearb.), Johann Joachim Spaldings Lebensbeschreibung von ihm selbst aufgesetzt. Halle 1804.
- (Spiegel), Rede des Freiherrn von Spiegel. Kurators der Universität Bonn. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 12 (1788) S. 326 ff.
- (Stein, Karl Freiherr von und zum.), Die Autobiographie des Freiherrn vom Stein Hrsg. von Kurt von Raumer. 3. durchg. Auflage Münster/Köln/Graz 1960.
- Steinbart, Gotthilf Samuel, Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung in so fern sie nicht Sache der Kirche sondern des Staats ist. Züllichau 1789.
- Stephani, Heinrich, Grundriß der Staats-Erziehungs Wissenschaft. Weißenfels/Leipzig 1797.
- Stephani, Heinrich, Einige bescheidene Erinnerungen zu den staatspädagogischen Ideen des Herrn Staats- und Justizministers von Massow. In: Annalen des Preußischen Schul- und Kirchenwesens Bd. 2 (1801) S. 114 ff.
- Stephanie, Heinrich, System der öffentlichen Erziehung. Zweite verb. Auflage Erlangen 1813.
- Struensee von Karlsbach, Carl August, Ist der Fabrikenzwang nöthig, und also gerecht und weise? (1790). In: ders., Abhandlung über wichtige Gegenstände der Staatswirtschaft. 3 Bde. Berlin 1800, Bd. 4 S. 537 ff.
- Stuve, Johann, Ueber das Schulwesen. Züllichau 1783.
- Stuve, Johann J., Nachricht von einer musterhaften Garnisonschule. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 2 (1783) S. 254 ff.
- Stuve, Johann J., Wider das Lateinschreiben. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 2 (1783) S. 338 ff.
- Stuve, Johann J., Nachricht von der Ruppinschen Garnisonschule. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 3 (1784) S. 422 ff.
- Stuve, Johann J., Ueber die Nothwendigkeit der Anlegung öffentlicher Töchter Schulen für alle Stände. Als Beilage in: Campe, Verkannte Mittel, Zweites Fragment (1786).
- Stuve, Johann J., Über die Rochowsche Schule zu Rekkahn. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 10 (1787) S. 325 ff.
- Süßmilch, Johann Peter, Die göttliche Ordnung in den Veränderungen des menschlichen Geschlechts, aus der Geburt, dem Tode und der Fortpflanzung derselben erwiesen. 3. Aufl. usw. hrsg. von C. J. Baumann. 3 Bde. Berlin 1788.

- Sulzer, Johann Georg, Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Zürich 1748.
- (Svarez, Carl Gottlieb), Vorträge über Recht und Staat von Carl Gottlieb Svarez (1746—1798), hrsg. von Hermann Conrad und Gerd Kleinheyer (Wissenschaftliche Abhandlungen der Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 10). Köln/Opladen 1960.
- Svarez, Carl Gottlieb, Inwiefern können und müssen Gesetze kurz sein? In: Berlinische Monatsschrift Bd. 12 (1788) S. 99 ff. (Abdruck in: ders., Vorträge, S. 627 ff.).
- Svarez, Carl Gottlieb, Über den Einfluß der Gesetzgebung in die Aufklärung. In: ders., Vorträge, S. 634 ff.
- Svarez, Carl Gottlieb, Über den Zweck des Staats. In: ders., Vorträge, S. 639 ff.
- Svarez, Carl Gottlieb und Gossler, Christian, Unterricht über die Gesetze für die Einwohner der preußischen Staaten. Berlin 1793.
- Thieme, Karl Traugott, Ueber den sittlichen Ton in öffentlichen Schulen. Leipzig 1789.
- (Tralles, Balthasar Ludwig), Schreiben von der deutschen Sprache und Litteratur bey Gelegenheit der zu Berlin im Jahre 1780 in französischer Sprache herausgekommenen vortreflichen Schrift über die deutsche Literatur über die Mängel und Ursachen derselben und über die Mittel, sie zu verbessern. Breslau 1781.
- Über Berlin. Von einem Fremden. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 2 ff. (1783) ff.
- Ueber das Betteln auf dem platten Lande und in kleinen Städten. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 9 (1787) S. 3 ff.
- Ueber das itzige Streiten usw.: siehe Gedike.
- Ueber das Schulwesen in der Kurmark. Zwei Berichte des Kurmärkischen Oberkonsistoriums als Provinzial-Schulkollegiums. In: Annalen des Preußischen Schul- und Kirchenwesens Bd. 1 (1800) S. 1 ff.
- Ueber den Frieden und das freye Amerika. In: Wissenschaftliches Magazin für Aufklärung Bd. 2 (1786) S. 296 ff.
- Über Denk- und Druckfreiheit. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 3 (1784) S. 312 ff.
- Über die Aufhebung der Leibeigenschaft, Erbunterthänigkeit oder Gutspflichtigkeit in Preußen. Ein Geschenk für den preußischen Adel zur Beherzigung bei dem Landtage 1798. Berlin (1798).
- Über die Einführung neuer Maschinen zur Abkürzung der Arbeit. In: Berlinische Blätter 1. Jg. (1797) S. 218 ff., 283 ff.
- Über die Erziehung außer dem väterlichen Hause. In: Berlinische Blätter 2. Jg. (1798) S. 147 ff.
- Ueber die Hauptquelle der Unruhen und Empörungen in den Staaten (1790). In: Gesammelte Schriften unserer Zeiten zur Vertheidigung der Religion und Wahrheit Bd. 7 (Augsburg 1790).
- Ueber die mit Landschulen zu verbindenden Industrieschulen in der Kurmark. In: Annalen des Preußischen Schul- und Kirchenwesens Bd. 1 (Berlin 1800) S. 39 ff.
- Über die neue Preussische Justizverfassung. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 3 (1784) S. 243 ff.
- Über die zu große Anzahl der Studierenden. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 12 (1788) S. 251 ff.
- (Unser Ideal über das Schulwesen.) In: Beyträge zur Finanzgelahrtheit Jg. 3 (1788) S. 164 ff.
- Verordnung der Lehrart in den untern Schulen des Hochstifts Münster betreffend (1776). In: Archiv für die ausübende Erziehungskunst Teil 1 (Gießen 1777) S. 92 ff.
- Villaume, Peter, Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Land-Schulen. Dessau 1781.
- Villaume, Peter, Was kann und darf man von den neuen Reformationen des Erziehungswesens erwarten und fordern? In: Berlinische Monatsschrift Bd. 5 (1785).
- Villaume, Peter, Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? In: Campe, Allgemeine Revision Bd. 3 (1785).

- Villaume, Peter, Autorité des parens sur les enfans. In: Dissertations sur l'autorité paternelle dont la première a remporté le prix et les deux autres ont obtenu l'accessit. (Preisschriften der Akademie der Wissenschaften vom 24. Jan. 1788) Berlin (1788) S. 33 ff.
- (Villaume, Peter), Freimüthige Betrachtungen über das Edict vom 9. Julius 1788 die Religionsverfassung in den Preussischen Staaten betreffend. Frankfurt und Leipzig 1788.
- Villaume, Peter, Anmerkung über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll. In: Braunschweigisches Journal Bd. 2 (1788) S. 390 ff., Bd. 3 (1788) S. 7 ff.
- Vindano, [?], Auch ich will ein Aufklärer seyn. Erster Allgemeiner Theil. In: Gesammelte Schriften unserer Zeiten zur Vertheidigung der Religion und Wahrheit Bd. 7, Augsburg 1790.
- Voigt, Johannes, Das Leben des Professors Chr. Jakob Kraus, in: ders., Vermischte Schriften, Bd. 8, Königsberg 1819.
- Voigt, Johann Carl, Lectionsplan zur zweckmäßigen Einrichtung der Bürger- und Landschulen. Nebst einem Anhang über Anlegung einer Industrieschule. Halle 1792.
- Volz, Gustav Berthold (Hrsg.)/Oppeln-Bronikowski, Friedrich von (Übers.) u. a., Die Werke Friedrichs des Großen in deutscher Übersetzung, 10 Bde. Berlin 1912 ff.
- Vorschlag zur Verbesserung der Dorf- und Landschulen, in einem Briefe an den Herausgeber. In: Resewitz (Hrsg.), Gedanken, Bd. 2, Stück 3, S. 20 ff.
- Voss, Christian Daniel, Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfnis unserer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit. 2 Tle. Halle 1799.
- Voss, Christian Daniel, Handbuch der allgemeinen Staatswissenschaft nach Schlözers Grundriß bearbeitet. 6 Tle. Leipzig 1796—1800.
- Wagemann, Ludwig Gerhard, Ueber Industrieschulen im allgemeinen und über die Göttingische im besondern. In: Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege Bd. 1 (1788) S. 1 ff.
- Wagemann, Ludwig Gerhard, Ueber einige vorzügliche Ursachen des Verarmens und Bettelns nebst Angabe theils erprobter, theils wahrscheinlich brauchbarer Mittel dagegen, besonders in Beziehung auf Göttingen. In: ebd. S. 63 ff.
- Wagemann, Ludwig Gerhard, Allgemeine Grundsätze, nach welchen man bei einer Armenanstalt zweckmäßig verfahren kann. In: ebd. Bd. 3 (1793) S. 377 ff.
- Weber, Friedrich Benedict, Handbuch der Staatswirthschaftlichen Statistik und Verwaltungskunde der Preussischen Monarchie. Breslau 1840.
- Weckherlin, Karl Christian Ferdinand, Ueber die Einrichtung der Schulen in Rücksicht auf die körperliche Gesundheit der Jugend. Stuttgart 1799.
- Wessenberg, Ignaz Heinrich, Die Elementarbildung des Volks im achtzehnten Jahrhundert. Zürich 1814.
- Wichtige bisher noch ungedruckte Acten-Stücke aus dem Religions-Proceß des Predigers Schulz zu Gielsdorf. (Halle) 1794.
- Wie weit ist Jurisprudenz Memoriensache? oder: Ideen zur Bestimmung einer zweckmäßigen Prüfungsmethode — besonders in Hinsicht auf die Prüfung zum Referendariat in den Preussischen Gerichtshöfen — als eines Regulativs für den Examinator. In: Allgemeine Juristische Monatsschrift Bd. 6 (1807) S. 199 ff.
- Wilberg, Johann Friedrich, Der Schulmeister Lebrecht wie er über sein Amt dachte und darin wirkte. Elberfeld 1820.
- Wilberg, Johann Friedrich, Die für die Elementarschulen nothwendigen und genügenden Schulübungen und Lehrgegenstände nebst einem Plane, wie diese für die verschiedenen Schülerklassen und in die Schulzeiten der Wochentage zu vertheilen sind. Essen 1831.
- Wilberg, Johann Friedrich, Erinnerungen aus meinem Leben, nebst Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenstände. Essen 1836.
- Wilberg, Johann Friedrich, Gedanken und Urtheile des Veters Christian über Leben und Wirken im Mittelstande. Essen 1843.

- Winterfeld, M. A. von, Untersuchung, warum alle wider Bettler und Landstreicher bisher getroffene Verfügungen unwirksam gewesen sind. In: Rochow, Armen-Anstalten, S. 40 ff.
- Witte, Karl, Bericht an Sr. Königl. Majestät von Preußen über das Pestalozzische Institut in Burgdorf. Leipzig 1805.
- Wöllner, Johann Christoph, Unterricht zu einer kleinen aber auserlesenen oekonomischen Bibliothek bestehend in einer Anzeige der besten oekonomischen Bücher und derer vornehmsten in grösseren Wercken zerstreuet befindlichen Abhandlungen über alle Theile der Landwirthschaft. Berlin 1764.
- Woellner, J. Eph.[?], Die Aufhebung der Gemeinheiten in der Mark Brandenburg nach ihrem großen Vortheil ökonomisch betrachtet. Berlin 1766.
- Wöllner, Johann Christoph, Nachricht von den hinterlassenen Manuskripten des Königs Friedrich II. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 9 (1787) S. 161 ff.
- Wolff, Christian, Vernünftige Gedanken von dem gesellschaftlichen Leben der Menschen und insonderheit dem gemeinen Wesen zu Beförderung der Glückseligkeit des menschlichen Geschlechtes usw. 4. Aufl. Frankfurt/Leipzig 1736.
- Wolff, Christian von, Ubrige theils noch gefundene kleine Schriften und einzelne Betrachtungen zur Verbesserung der Wissenschaften. Halle 1755.
- Zachariae, Carl Salomon, Ueber die vollkommenste Staatsverfassung. Leipzig 1800.
- Zachariä, Karl Salomo, Über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig 1802.
- Zedlitz, Karl Abraham Freiherr von, Ueber den Patriotismus als einen Gegenstand der Erziehung in monarchischen Staaten. Eine Vorlesung bey Aufnahme in die königliche Akademie der Wissenschaften. Aus dem Franz. übersetzt. Berlin 1777.
- Zedlitz, Karl Abraham Freiherr von, Ueber die Einrichtung einer Volkslehre, in einem eigentlich monarchischen Staat, nach den Begriffen des Verfassers der Abhandlung: Ueber den Patriotismus, als Gegenstand der Erziehung in Schulen eines monarchischen Staates. In: Deutsches Museum Bd. 2 (Leipzig 1777) S. 97 ff.
- Zedlitz, Karl Abraham Freiherr von, Über die Einrichtung einer Volks-Lehre, in einem eigentlich monarchischen Staat (1777). Als Anhang abgedr. In: Neues Patriotisches Archiv für Deutschland Bd. 1 (1792) S. 371 ff.
- Zedlitz, Karl Abraham Freiherr von, Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen. In: Berlinische Monatsschrift Bd. 10 (1787) S. 97 ff.
- Zerrenner, Heinrich Gottlieb, Volkaufklärung. Uebersicht und freimüthige Darstellung ihrer Hindernisse nebst einigen Vorschlägen denselben wirksam abzuhelpen. Magdeburg 1786.
- Zerrenner, Carl Christoph Gottlieb, Grundsätze der Schul-Disziplin für Schulaufseher Lehrer und Schullehrer-Seminarien. Magdeburg 1826.
- Zöllner, Johann Friedrich, Allgemeine Ideen über die Anlegung von Industrieschulen auf dem platten Lande der Kurmark. In: Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens Bd. 1 Berlin 1800, S. 395 ff.
- Zöllner, Johann Friedrich, Ideen über National-Erziehung besonders in Rücksicht auf die Königl. Preussischen Staaten. Berlin 1804.

2. Zeitschriften

- Allgemeine Juristische Monatsschrift für die Preussischen Staaten, hrsg. von Mathis. Berlin 1805 ff.
- Annalen der Preussischen Staatswirthschaft und Statistik, hrsg. von Leopold Krug und Jacob. Halle/Leipzig, Bd. 1 1804, Bd. 2 1805.
- Annalen der Teutschen Academien, hrsg. von Fr. Chr. Franz und E. K. L. V. Scheler. Stuttgart, Stück I 1790, Stück II 1791.
- Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens, hrsg. von Friedrich Gedike. Berlin, Bd. 1 1800, Bd. 2 1801 (nur H. 1 erschienen).

- Archiv der deutschen Nationalbildung, hrsg. von Reinhold Bernhard Jachmann und Franz Passow. Jg. 1 in 4 Hefen, Berlin 1812.
- Archiv für die ausübende Erziehungskunst. Gießen 1777 ff.
- Berlinische Blätter, hrsg. von Johann Erich Biester. Berlin 1797 ff.
- Berlinische Monatsschrift, hrsg. von Friedrich Gedike und J.E. Biester. Berlin 1783 ff.
- Beyträge zur Finanzgelahrtheit überhaupt, vorzüglich in den Preußischen Staaten, hrsg. von J.D. Richter. Frankfurt/Leipzig 1785 ff.
- Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts, hrsg. von E. Chr. Trapp, Joh. Stuve, Conr. Heusinger und J. Heinr. Campe. Braunschweig 1788 ff.
- Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege, hrsg. von Ludwig Gerhard Wagemann. Göttingen 1788 ff.
- Historische politisch-geographisch-statistisch- und militärische Beyträge die Königlich Preußische und benachbarte Staaten betreffend, Teil II 1782, Teil III 1784.
- Jahrbücher des preußischen Volks-Schul-Wesens, hrsg. von Ludolph von Beckedorff. Berlin 1825 ff.
- Quartalschrift für Religionslehrer, hrsg. von B.C.L. Natorp. Duisburg/Essen 1804 ff.
- Wissenschaftliches Magazin zur Aufklärung, hrsg. von E.L. Posselt. Bd. 2 f. Leipzig 1786 f.
- Zeitschrift für wissenschaftliche Bearbeitung des preußischen Rechts. Berlin/Stettin 1830 ff.

3. Sammelwerke u. a. Quellen

- Acta Borussica. Die Behördenorganisation und die allgemeine Staatsverwaltung Preußens im 18. Jahrhundert. Bd. 1 ff. Berlin 1894 ff.
- Acta Borussica. Die Behördenorganisation und die allgemeine Staatsverwaltung Preußens im 18. Jahrhundert, Bd. 16, Teil 1: Akten vom Sept. 1772 bis zum Dez. 1777 bearb. von Ernst Posner, Stephan Skalweit, Peter Baumgart und Gerd Heinrich (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin beim Friedrich Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin, Bd. 5 Quellenwerke Bd. 5) Hamburg/Berlin 1970.
- Allgemeines Handbuch der Freimaurerei, hrsg. vom Verein deutscher Freimaurer. 2 Bde. 3. umgearb. Aufl. Leipzig 1900/01.
- Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten, in Verbindung mit ergänzenden Verordnungen, hrsg. von A. J. Mannkopf. 6 Bde und 1 Registerband. Berlin 1837/38.
- Aubin, Hermann/Wolfgang Zorn (Hrsg.), Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Bd. 1. Stuttgart 1971.
- Bitter, Rudolf (Hrsg.), Handwörterbuch der Preußischen Verwaltung. 2 Bde. Leipzig 1911.
- Bremen, Egon von (Hrsg.), Die preußische Volksschule. Gesetze und Verordnungen. Stuttgart/Berlin 1905.
- Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.), Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 16 Bde. Hamburg, Wien, Braunschweig, Wolfenbüttel 1785—1791.
- Deutsche Schulkonferenzen von 1890. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4.—17. Dezember 1890. Berlin 1891 (Neudruck: Glashütten 1971).
- Deutsche Schulkonferenzen von 1900. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6.—8. Juni 1900. Halle 1901. (Neudruck: Glashütten 1971).
- Deutsche Schulkonferenzen von 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Berlin 11.—19. Juni 1920. Leipzig 1921 (Neudruck: Glashütten 1971).
- (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953—

- 1965, hrsg. von Hans Bohnenkamp/Walter Dirks/Doris Knab. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Empfehlungen der Bildungskommission 1967—1969. Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Als Manuskript verv. Bonn 1973.
- Eberhard, Johann August (Hrsg.), Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 2. verm. u. verb. Aufl. Halle 1806; 8. Aufl. Berlin 1837.
- Froese, Leonhard und Werner Krawietz (Hrsg. und Bearb.), Deutsche Schulgesetzgebung. Bd. 1 (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 37). Weinheim/Berlin/Basel 1968.
- Fürstenthal, Johann August Ludwig (Hrsg.), Sammlung aller noch gültigen, in dem Allgemeinen Landrecht, der Gesetzsammlung, den v. Kamptzchen Jahrbüchern und Annalen, der Raabeschen Sammlung und den Amtsblättern sämtlicher Königlich Regierungen seit ihrer Begründung bis Ende 1838 enthaltenen, das Kirchen- und Schulwesen betreffenden Gesetze, Reskripte und Verfügungen usw. 4 Bde. 1 Nachtrag. Cöslin 1838/39—45.
- Die Gesetzgebung auf dem Gebiet des Unterrichtswesens in Preußen vom Jahre 1817—1868. Berlin 1869.
- Göbell, Walter (Hrsg.), Die evangelisch-lutherische Kirche in der Grafschaft Mark. Verfassung, Rechtsprechung und Lehre. Kirchenrechtliche Quellen von 1710 bis 1800. (Beihefte zum Jahrbuch des Vereins für Westfälische Kirchengeschichte, H. 5/6) 2 Bde. Bethel 1961.
- Haym, Rudolf (Hrsg.), Briefe von Wilhelm von Humboldt an Georg Heinrich Nicolovius (Quellenschriften zur neueren deutschen Literatur- und Geistesgeschichte, Bd. 1). Berlin 1894.
- Jonas, Fritz (Hrsg.), Litterarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden. Berlin 1885.
- Koch, Johann Friedrich Wilhelm, Die Preussischen Universitäten. 3 Bde. Berlin/Posen/Bromberg 1839/40.
- König, Helmut (Hrsg.), Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts. Berlin 1954.
- Neigebaur, Johann Ferdinand (Hrsg.), Sammlung der auf den öffentlichen Unterricht in den Königlich Preussischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm 1826.
- Neuestes Conversationslexikon für alle Stände. 8 Bde. Leipzig 1832 ff.
- Rönne, Ludwig von (Hrsg.), Das Unterrichts-Wesen des Preussischen Staates, eine systematisch geordnete Sammlung aller auf dasselbe Bezug habenden Gesetze, Bestimmungen usw. 2 Bde. Berlin 1855.
- Scheel, Heinrich (Hrsg.) und Doris Schmidt (Bearb.), Das Reformministerium Stein. Akten zur Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte aus den Jahren 1807/08 (Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Schriften des Instituts für Geschichte, Reihe I, Bd. 31 A—31 C). 3 Bde. Berlin 1966—68.
- Schnapp, Friedrich (Hrsg.), E. T. A. Hoffmanns Briefwechsel. Gesammelt und erläutert von Hans von Müller und Friedrich Schnapp. Bd. 1 München 1967.
- Scotti, J[?] J[?], Sammlung der Gesetze und Verordnungen, welche in dem Herzogthum Cleve und in der Grafschaft Mark über Gegenstände der Landeshoheit, Verfassung, Verwaltung und Rechtspflege ergangen sind. 5 Tle, Düsseldorf 1826.
- Schweim, Lothar (Bearb.) Schulreform in Preußen 1809—1819 (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 30) Weinheim 1966.
- Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preussischen Hauses der Abgeordneten. 19. Legislaturperiode, III. Session 1901, Bd. 3, Berlin 1901.

- Volz, Gustav Berthold (Hrsg.)/Friedrich von Oppeln-Bronikowski (Übers.) u.a., Die Werke Friedrichs des Großen in deutscher Übersetzung. 10 Bde. Berlin 1912 ff.
- Vormbaum, Reinhold, Evangelische Schulordnungen. 3 Bde. Gütersloh 1860—1864.
- Wiese, Ludwig (Hrsg.), Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten. Bd. 1, Berlin 1864.
- Willmann, Otto (Bearb.)/Ernst M. Roloff (Hrsg.), Lexikon der Pädagogik. 5 Bde. Freiburg 1913—1917.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.), Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. 3 Bde. Bonn 1970.

4. Schriftenverzeichnis

- Abel, Wilhelm, Die Lage in der deutschen Land- und Ernährungswirtschaft um 1800. In: Friedrich Lütge (Hrsg.), Die wirtschaftliche Situation in Deutschland und Österreich um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Stuttgart 1964, S. 238 ff.
- Abel, Wilhelm, Agrarkrisen und Agrarkonjunktur. Eine Geschichte der Land- und Ernährungswirtschaft Mitteleuropas seit dem hohen Mittelalter. 2. Aufl. Hamburg/Berlin 1966.
- Abel, Wilhelm, Geschichte der deutschen Landwirtschaft. 2. Aufl. Stuttgart 1967.
- Abel, Wilhelm, Landwirtschaft 1648—1800. In: Aubin/Zorn, Handbuch, S. 495 ff.
- Abels, Heinz, Die Volksschule zwischen Tradition und Fortschritt. Zur Geschichte der bayerischen Volksschule um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Diss. phil. Bochum 1970, (MS).
- Ahrbeck-Wothge, Rosemarie, Zu Fragen der Arbeitserziehung und der Allgemeinbildung bei A. H. Francke. In: Francke, Festreden.
- Aner, Karl, Der Aufklärer Friedrich Nicolai (Studien zur Geschichte des neueren Protestantismus, H. 6). Gießen 1912.
- Anton, Guenther K., Geschichte der preussischen Fabrikgesetzgebung bis zu ihrer Aufnahme durch die Reichsgewerbeordnung. Aufgrund amtlicher Quellen bearb. v. G. K. Anton, neu hrsg. u. eingel. v. Horst Bülter. Berlin 1953.
- Arendt, Hannah, Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Frankfurt 1962.
- Bahr, Klaus, Zusammenfassende Darstellung verschiedener Ansätze zur Bildungsplanung. In: Internationales Seminar über Bildungsplanung. Referate und Diskussionen, veranstaltet vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1967.
- Barth, Paul, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Unv. Nachdruck der 5. und 6. Aufl. Darmstadt 1967.
- Bauer, Bruno, Geschichte der Politik, Kultur und Aufklärung des 18. Jahrhunderts. 2 Bde. Berlin 1843/44 (Neudruck: Aalen 1965).
- Becker, Hellmut, Bildungsplanung als Lernprozeß. Der Bildungsrat. In: ders., Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt 1971.
- Becker, Hellmut, Reform der Bildungsverwaltung. In: ebd.
- Behre, Otto, Geschichte der Statistik in Brandenburg-Preußen bis zur Gründung des Königlichen Statistischen Bureaus. Berlin 1905.
- Bendix, Reinhard, Herrschaft und Industriearbeit. Untersuchungen über Liberalismus und Autokratie in der Geschichte der Industrialisierung. Frankfurt 1960.
- Berg, Helmut von, Der Einfluß des Neuhumanismus auf die Entwicklung des höheren Schulwesens in Cleve Mark (1770—1810) (Forschungen zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik, Bd. 2, H. 1) Leipzig 1927.
- Beutin, Ludwig, Einführung in die Wirtschaftsgeschichte. Unv. Nachdruck der Ausgabe von 1958. Köln/Graz 1965.
- Bissing, W[?] M[?], Friedrich Wilhelm II, König von Preußen. Ein Lebensbild. Berlin 1967.

- Bissing, W[?] M[?], Einige anonyme Urteile über die Persönlichkeit Friedrich Wilhelm II. von Preußen. In: Brandenburgische Jahrhunderte. Festgabe für Johannes Schultze zum 90. Geburtstag, hrsg. von Gerd Heinrich und Werner Vogel. Berlin 1971.
- Blankertz, Herwig, Berufsbildung und Utilitarismus (Aneignung und Begegnung, Bd. 3) Düsseldorf 1963.
- Blankertz, Herwig, Bildung im Zeitalter der großen Industrie (Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens, Bd. 15) Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1969.
- Blochmann, Elisabeth, Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland. Heidelberg 1966.
- Bloth, Hugo Gotthard, Adolph Diesterweg. Heidelberg 1966.
- Bloth, Hugo Gotthard, Johann Julius Hecker (1707—1768) und seine Universalschule. Dortmund 1968.
- Bloth, Hugo Gotthard, Pädagoge im Vorfeld der Revolution. Johann Friedrich Hähn (1710—1789) und die Einführung des Curriculum Scholasticum. Paderborn 1972.
- Boeckh, Richard, Die geschichtliche Entwicklung der Amtlichen Statistik des Preussischen Staates. Im Auftrage des Direktors des Königlichen Statistischen Bureaus Dr. Engel dargestellt. Berlin 1863.
- Böckmann, Paul, Formgeschichte der deutschen Dichtung. 3. Aufl. Hamburg 1967.
- Böhme, Hermann, Die Entwicklung der Landwirtschaft zur selbständigen Wissenschaft und die Idee ihres Studiums an besonderen Instituten und Schulen. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 16. Jg. (1926) S. 24 ff.
- Boos, Heinrich, Geschichte der Freimaurerei. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden 1906 (Neudruck: Wiesbaden 1969).
- Bornhak, Conrad, Preussisches Staatsrecht. 3 Bde. Freiburg 1888—1890.
- Bornhak, Conrad, Geschichte der preussischen Universitätsverwaltung bis 1810. Berlin 1900.
- Boschan, Richard, Das Bildungswesen in der Stadt Potsdam bis zur Wiederaufrichtung des preussischen Staates. Potsdam 1912.
- Brandau, Heinrich-Wilhelm, Die mittlere Bildung in Deutschland (Göttinger Studien zur Pädagogik, Bd. 2) Weinheim/Berlin 1959.
- Braubach, Max, Ein publizistischer Plan der Bonner Lesegesellschaft aus dem Jahre 1789. Ein Beitrag zu den Anfängen politischer Meinungsbildung. In: Aus Geschichte und Politik. Festschrift zum 70. Geburtstag von Ludwig Bergsträßer. hrsg. von Alfred Herrmann (Veröffentlichungen der Kommission für die Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien) Düsseldorf 1954.
- Brezinka, Wolfgang, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- Brunkhorst, Heinz Ernst, Die Einbeziehung der preussischen Schule in die Politik des Staates (1808—1918). Düsseldorf 1956.
- Brunner, Otto, Land und Herrschaft. Grundfragen der territorialen Verfassungsgeschichte Österreichs im Mittelalter. 6. Aufl. Darmstadt 1970.
- Brunner, Otto, Adeliges Landleben und europäischer Geist. Salzburg 1949.
- Brunner, Otto, Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. 2. verm. Aufl. Göttingen 1968.
- Brunner, Otto, Das Fach „Geschichte“ und die historische Wissenschaft. In: ebd. S. 9 ff.
- Brunner, Otto, Abendländisches Geschichtsdenken. In: ebd. S. 26 ff.
- Brunner, Otto, Das Zeitalter der Ideologien. Anfang und Ende. In: ebd. S. 45 ff.
- Brunner, Otto, Bemerkungen zu den Begriffen „Herrschaft“ und „Legitimität“. In: ebd. S. 64 ff.
- Brunner, Otto, Das Problem einer europäischen Sozialgeschichte. In: ebd. S. 80 ff.
- Brunner, Otto, Das „ganze Haus“ und die alteuropäische „Ökonomik“. In: ebd. S. 103 ff.
- Brunner, Otto, „Feudalismus“. Ein Beitrag zur Begriffsgeschichte. In: ebd. S. 128 ff.

- Brunner, Otto, Vom Gottesgnadentum zum monarchischen Prinzip. In: ebd. S. 160 ff.
- Brunner, Otto, Die Freiheitsrechte in der altständischen Gesellschaft. In: ebd. S. 187 ff.
- Büsch, Otto, Militärsystem und Sozialleben im alten Preußen 1713—1807. Die Anfänge der sozialen Militarisierung der preußisch-deutschen Gesellschaft (Veröffentlichungen der Berliner Historischen Kommission beim Friedrich Meinecke Institut der Freien Universität Berlin, Bd. 7) Berlin 1962.
- Clausnitzer, Leopold, Geschichte des Preussischen Unterrichtsgesetzes. 3. Aufl. Berlin 1892.
- Conrad, Hermann, Individuum und Gemeinschaft in der Privatrechtsordnung des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts (Juristische Studiengesellschaft Karlsruhe, Schriftenreihe, H. 18) Karlsruhe 1956.
- Conrad, Hermann, Die geistigen Grundlagen des Allgemeinen Landrechts für die preussischen Staaten von 1794 (Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Geisteswissenschaften, H. 77) Köln/Opladen 1958.
- Conrad, Johannes, Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre (Sammlung nationalökonomischer Abhandlungen des staatswissenschaftlichen Seminars zu Halle a. d. S., Bd. 3, H. 2) Jena 1884.
- Conze, Werner, Sozialgeschichte. In: Wehler, Sozialgeschichte, S. 19 ff.
- Conze, Werner, Vom „Pöbel“ zum „Proletariat“. In: Wehler, Sozialgeschichte, S. 111 ff.
- Courbiere, R[?] de l'Homme de, Geschichte der Brandenburgisch-Preussischen Heeresverfassung. Berlin 1852.
- Dackweiler, Edgar Werner, Katholische Kirche und Schule. Eine Untersuchung über die historische und rechtliche Stellung der katholischen Kirche zu Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in Preußen. Paderborn 1933.
- Derbolav, Josef, Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung. Kritischer Sammelbericht zur Pädagogik und ihren Grenzbereichen. Bonn 1962.
- Dolch, Josef, Die gegenwärtige Situation der historischen Pädagogik. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft VI. Jg. (1950) S. 210 ff.
- Dorwart, Reinhold August, The Prussian Welfare State before 1740. Cambridge (Mass.) 1971.
- Dreitzel, Hans Peter, Rationales Handeln und politische Orientierung. In: Claus Koch/Dieter Senghaas (Hrsg.), Texte zur Technokratiediskussion. 2. Aufl. Frankfurt 1971.
- Dülmen, Richard van, Soziologie und vergleichende Verfassungsgeschichte. Zu den gesammelten Abhandlungen Otto Hintzes. In: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte 31 (1968) S. 685 ff.
- Dyke, W., Die Technischen Hochschulen im Deutschen Reich, hrsg. von W. von Lexis (Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, Bd. 4, Teil 1) Berlin 1904.
- Eisenhardt, Ulrich, Die kaiserliche Aufsicht über Buchdruck, Buchhandel und Presse im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation (1496—1806) (Studien und Quellen zur Geschichte des Deutschen Verfassungsrechts, Reihe A: Studien Bd. 35) Karlsruhe 1970.
- Elias, Norbert, Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie mit einer Einleitung: Soziologie und Geschichtswissenschaft. Neuwied/Berlin 1969.
- Epstein, Klaus, The Genesis of German Conservatism. Princeton (N. J.) 1966.
- Ergang, Carl, Friedrich der Große in seiner Stellung zum Maschinenproblem. Ein Beitrag zur Geschichte der merkantilistischen Gewerbepolitik. In: Beiträge zur Geschichte der Technik und Industrie. Jahrbuch des Vereines Deutscher Ingenieure, hrsg. von Conrad Matschoss Bd. 2 (Berlin 1910) S. 78 ff.
- Eulenburg, Franz, Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart (Abhandlungen der philologisch-historischen Klasse der Königl. Akademie der Wissenschaften, Bd. 24, Nr. 2) Leipzig 1904.
- Fischer, Konrad, Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bde. Hannover 1892.

- Fischer, Wolfram, *Handwerksrecht und Handwerkswirtschaft um 1800. Studien zur Sozial- und Wirtschaftsverfassung vor der industriellen Revolution*. Berlin 1955.
- Fischer, Wolfram, *Soziale Unterschichten im Zeitalter der Industrialisierung*. In: *International Review of Social History* Bd. 8 (1963) S. 415 ff.
- Fischer, Wolfram, *Innerbetrieblicher und sozialer Status der frühen Fabrikarbeiterschaft*. In: Lütge, Friedrich (Hrsg.), *Die wirtschaftliche Situation in Deutschland und Österreich um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Stuttgart 1964, S. 192 ff.
- Flitner, Andreas, *Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750—1880*. Tübingen 1957.
- Flitner, Wilhelm, *August Hülsen und der Bund der freien Männer*. Jena 1913.
- Flitner, Wilhelm, *Die vier Quellen des Volksschulgedanken*, 5. Aufl. Stuttgart 1963.
- Flitner, Wilhelm, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (Pädagogische Forschungen, Bd. 1)* 2. Aufl. Heidelberg 1958.
- Fooker, Enno, *Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert (Probleme der Erziehung, Bd. 5)* Wiesbaden 1967.
- Forsthooff, Ernst, *Rechtsfragen der leistenden Verwaltung (Res Publica. Beiträge zum öffentlichen Recht Bd. 1)*. Stuttgart 1959.
- Forsthooff, Ernst, *Lehrbuch des Verwaltungsrechts. Bd. 1: Allgemeiner Teil*. 9. neub. Aufl. München/Berlin 1966.
- Francke, August Hermann. *Festreden und Kolloquium über den Bildungs- und Erziehungsgedanken bei August Hermann Francke aus Anlaß der 300. Wiederkehr seines Geburtstages*. 22. März 1963. Halle-Wittenberg 1964.
- Freyer, Hans, *Weltgeschichte Europas*. 3. Aufl. Darmstadt 1969.
- Führ, Christoph, *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919—1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924—1933)*. Weinheim 1971.
- Fürstenau, Peter, *Zur Sozialpsychologie der Institution Schule*. In: *Neue Sammlung* Bd. 7 (1967) S. 511 ff.
- Furck, Carl Ludwig, *Probleme einer Geschichte der Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg. 9 (1963) S. 262 ff.
- Gans, August, *Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts*. Halle 1930.
- Geck, Ludwig H. Adolph, *Über das Eindringen des Wortes „sozial“ in die deutsche Sprache*. In: *Soziale Welt* 12. Jg. (1961) S. 315 ff.
- Gehlen, Arnold, *Bürokratisierung*. In: ders., *Studien zur Anthropologie und Soziologie (Soziologische Texte Bd. 17)*. Neuwied/Berlin 1963.
- Gerhard, Dietrich (Hrsg.), *Ständische Vertretungen in Europa im 17. und 18. Jahrhundert (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte, Bd. 27)*. Göttingen 1969.
- Gerlach, Otto, *Die Idee der Nationalerziehung in der Geschichte der preußischen Volksschule. Bd. I: Die Nationalerziehung im 18. Jahrhundert, dargestellt an ihrem Hauptvertreter Rochow*. Berlin/Leipzig 1932.
- Gerteis, Klaus, *Bildung und Revolution. Die deutschen Lesegesellschaften am Ende des 18. Jahrhunderts*. In: *Archiv für Kulturgeschichte* Bd. 53 (1971) S. 127 ff.
- Geschichte der Großen National-Mutterloge in den Preussischen Staaten genannt zu den drei Weltkugeln*. 6. Ausg. Berlin 1903.
- Gilow, Hermann, *Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt (Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. 35)*. Berlin 1906.
- Gneist, Rudolf von, *Die confessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preussischen Landesgesetzen und die Nothwendigkeit eines Verwaltungsgerichtshofes*. Berlin 1869.
- Göschel, [?], *Zum Publikations-Patente des allgemeinen Landrechts vom 5. Febr. 1794*. In: *Zeitschrift für wissenschaftliche Bearbeitung des preussischen Rechtes* Bd. 2 (1834) S. 1 ff.

- Gründer, Karlfried, Perspektiven für eine Theorie der Geschichtswissenschaft. In: Saeculum Bd. 22 (1971) S. 101 ff.
- Haarhaus, Julius R., Deutsche Freimaurer zur Zeit der Befreiungskriege. Jena 1913.
- Habermas, Jürgen, Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 4. Aufl. Neuwied/Berlin 1969.
- Habermas, Jürgen/Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971.
- Hartung, Fritz, Studien zur Geschichte der preußischen Verwaltung, 1. Teil (16. Jh. bis 1806). In: Abhandlungen der preußischen Akademie der Wissenschaften Phil. Hist. Klasse Jg. 1941. Berlin 1942.
- Hartung, Fritz, Deutsche Verfassungsgeschichte vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart, 8. Aufl. Stuttgart o. J. (1964).
- Hassinger, Herbert, Politische Kräfte und Wirtschaft 1350—1800. In: Aubin/Zorn, Handbuch, Bd. 1.
- Hauser, Arnold, Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München 1969.
- Haushofer, Heinz, Die Seefeldische Feldbausoziotät. In: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte Bd. 31 (1968) S. 726 ff.
- Haussherr, Hans, Friedrich Wilhelm I. und die Begründung des General-Direktoriums in Preußen. In: ders., Verwaltungseinheit und Ressorttrennung vom Ende des 17. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Berlin 1953.
- Haussherr, Hans, Hardenberg. Eine politische Biographie, I. Teil: 1750—1800, hrsg. von Karl Erich Born (Kölner Historische Abhandlungen Bd. 8). Köln/Graz 1963.
- Haussherr, Hans, Hardenberg. Eine politische Biographie. III. Teil: Die Stunde Hardenbergs. 2. durchges. Aufl. Köln/Graz 1965.
- Heckel, Hans, Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungspolitik. Neuwied/Berlin 1967.
- Heckel, Hans/Paul Seipp (Mitarb.), Schulrechtskunde, 3. neubearb. Aufl. Neuwied/Berlin 1965.
- Heimpel-Michel, Elisabeth, Die Aufklärung. Eine historisch-systematische Untersuchung (Göttinger Studien zur Pädagogik H. 7) Langensalza 1928.
- Heinemann, Manfred, Nebenwirkungen der Bildungsplanung auf die Bildungspolitik. Dargestellt an der preußischen Unterrichtsverwaltung. In: Bildung und Erziehung Jg. 23 (1970) S. 41 ff.
- Heinemann, Manfred, Die Bildungsverwaltung am Ende einer Epoche. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 18. (1972) S. 339 ff.
- Heinemann, Manfred/Wilhelm Rüter, Das Projekt Schulreform auf Haus Overdyck bei Bochum und sein Scheitern 1789—1815. Unveröffentl. Ms., Bochum 1973, [erscheint u. d. T.: Landschulreform als Gesellschaftsinitiative (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jahrhundert, Bd. 11) Göttingen 1974].
- Henderson, William Otto, The State and the Industrial Revolution in Prussia 1740—1870. Liverpool 1958.
- Henderson, William Otto, The Economic Policies of Frederick the Great. London 1963.
- Henning, Hansjoachim, Preußische Sozialpolitik im Vormärz? Ein Beitrag zu den arbeiterfreundlichen Bestrebungen in Unternehmen der Preußischen Seehandlung unter Christian von Rother. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Bd. 52 (1965) S. 485 ff.
- Hennis, Wilhelm, Zum Problem der deutschen Staatsanschauung. In: ders., Politik als praktische Wissenschaft. 2. Aufl. München 1968, S. 11 ff.
- Herrlitz, Hans-Georg, Der Begriff „Hochschulreife“. In: ders., (Hrsg.), Hochschulreife in Deutschland (Paedagogica Bd. 1). Göttingen 1968.
- Herrmann, Ulrich, Modell der Schulreform: das braunschweigische Schuldirektorium 1786—1790. In: Braunschweigisches Jahrbuch Bd. 52 (1971) S. 163 ff.
- Hertel, (o. V.), Die Preußische Ober-Rechnungs-Kammer, ihre Geschichte, Einrichtung und Befugnisse. Berlin 1884.

- Hertzberg, Gustav Friedrich, August Hermann Francke und sein Hallisches Waisenhaus. Halle a. d. S. 1898.
- Heubaum, Alfred, Die Geschichte des ersten preußischen Schulgesetzentwurfs (1789—1807). In: Monatsschrift für höhere Schulen Jg. 1 (1902) S. 20 ff., 111 ff., 145 ff., 209 ff., 305 ff.
- Heubaum, Alfred, Die Reformbestrebungen unter dem preußischen Minister Julius von Massow (1798—1807). In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte Bd. 14 (1904) S. 186 ff.
- Heubaum, Alfred, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. Teil I, Berlin 1905.
- Heuer, Jens Uwe, Allgemeines Landrecht und Klassenkampf. Die Auseinandersetzungen um die Prinzipien des allgemeinen Landrechts Ende des 18. Jahrhunderts als Ausdruck der Krise des Feudalsystems in Preußen. Berlin 1960.
- Heydorn, Heinz-Joachim, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972.
- Hinrichs, Carl, Der allgegenwärtige König. 2. Aufl. Berlin 1943.
- Hinrichs, Carl, Preußen als historisches Problem. Gesammelte Abhandlungen, hrsg. von Gerhard Oestreich (Veröffentlichungen der Berliner Historischen Kommission beim Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität, Bd. 10). Berlin 1964.
- Hinrichs, Carl, Preußentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg-Preußen als religiös-soziale Reformbewegung. Göttingen 1971.
- Hintze, Otto, Preußische Reformbestrebungen vor 1806. In: Historische Zeitschrift Bd. 76 (1896) S. 413 ff.
- Hintze, Otto, Die Industrialisierungspolitik Friedrichs des Großen. In: ders., Historische und politische Aufsätze. Bd. 2. Berlin o. J. (1908), S. 131 ff.
- Hintze, Otto, Die Entstehung der modernen Staatsministerien. In: ders., Staat und Verfassung. Gesammelte Abhandlungen zur Allgemeinen Verfassungsgeschichte, hrsg. von Gerhard Oestreich, mit einer Einleitung von Fritz Hartung. 2. erw. Aufl. Göttingen 1962.
- Hintze, Otto, Die Epochen des evangelischen Kirchenregiments in Preußen. In: ders., Regierung und Verwaltung. Gesammelte Abhandlungen zur Staats-, Rechts- und Sozialgeschichte Preußens, hrsg. und eingel. von Gerhard Oestreich. 2. Aufl. Göttingen 1967.
- Hintze, Otto, Der preußische Militär- und Beamtenstaat im 18. Jahrhundert. In: ders., Regierung und Verwaltung. Gesammelte Abhandlungen zur Staats-, Rechts- und Sozialgeschichte Preußens, hrsg. und eingel. von Gerhard Oestreich. 2. Aufl. Göttingen 1967.
- Hintze, Otto, Das preußische Staatsministerium im 19. Jahrhundert. In: ders., Regierung und Verwaltung. Gesammelte Abhandlungen zur Staats-, Rechts- und Sozialgeschichte Preußens, hrsg. und eingel. von Gerhard Oestreich. 2. Aufl. Göttingen 1967.
- Hinze, Kurt, Die Arbeiterfrage zu Beginn des modernen Kapitalismus in Brandenburg-Preußen 1685—1806. Bibliographisch vermehrte und verb. mit einem Registeranhang vers. 2. Aufl. Mit einer Einführung von Otto Büsch (Veröffentlichungen der Berliner Historischen Kommission beim Friedrich Meinecke Institut der Freien Universität Bd. 9). Berlin 1963.
- Hippel, Olga von, Die pädagogische Dorf-Utopie der Aufklärung (Göttinger Studien zur Pädagogik Bd. 31). Langensalza 1939.
- Hirsch, Joachim/Stephan Leibfried, Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt 1971.
- Hoffmann, Julius, Die „Hausväterliteratur“ und die „Predigten über den christlichen Hausstand“. Lehre vom Hause und Bildung für das häusliche Leben im 16., 17. und 18. Jahrhundert. Weinheim 1959.
- Holstein, Hugo, Geschichte der ehemaligen Schule zu Kloster Berge. Leipzig 1886.
- Hubrig, Hans, Die patriotischen Gesellschaften des 18. Jahrhunderts. Weinheim 1957.
- Hübner, Paul, Friedrich der Große als Pädagog. 2. neub. Aufl. Göttingen 1900.

- Jeismann, Karl-Ernst, „Nationalerziehung“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* Jg. 19 (1968) S. 201 ff.
- Jeismann, Karl-Ernst, Tendenzen zur Verbesserung des Schulwesens in der Grafschaft Mark 1798—1848. In: *Westfälische Forschungen* Bd. 22 (1969/70) (Münster 1971) S. 78 ff.
- Jeismann, Karl-Ernst, *Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. Vorbemerkungen zur Untersuchung der politischen und sozialen Bedeutung der „höheren Bildung“ im 19. Jahrhundert*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* Jg. 21 (1970) S. 453 ff.
- Jeismann, Karl-Ernst, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Teil I: Die Reformperiode unter dem Oberschulkollegium 1787—1807*. Unveröffentl. Habil. Schrift der Abt. für Geschichtswissenschaft der Ruhruniversität Bochum. Bochum 1972.
- Jensen, Stefan, *Bildungsplanung als Systemtheorie (Wissenschaftstheorie — Wissenschaftspolitik — Wissenschaftsgeschichte Bd. 17)*. Bielefeld 1970.
- Julku, Kyösti, Die revolutionäre Bewegung im Rheinland am Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Bd. 1: Die Anfänge der revolutionären Bewegung von etwa 1770 bis zum Beginn der Revolutionskriege (Suomalaisen Tiedekatemian Toimituksia) = (Annales Academiae Scientiarum Fennicae, Ser. B. Tom 136). Helsinki 1965.
- Kaeber, Ernst, *Geistige Strömungen in Berlin zur Zeit Friedrichs d. Gr.* In: *Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte* Bd. 54 (1943) S. 257 ff.
- Kallert, Heide, *Waisenhaus und Arbeitserziehung im 17. und 18. Jahrhundert*. Diss. phil. Frankfurt 1964.
- Kehr, Eckart, *Zur Genesis der preussischen Bürokratie und des Rechtsstaats*. In: ders., *Der Primat der Innenpolitik. Gesammelte Aufsätze*, hrsg. und eingel. von Hans-Ulrich Wehler. Mit einem Vorwort von Hans Herzfeld (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin beim Friedrich Meinecke Institut der Freien Universität Berlin Bd. 19). Berlin 1965.
- Kelbert, Heinz, *Das Bildungswesen auf den fiskalischen Berg- und Hüttenwerken in Preußen am Ausgang des XVIII. Jahrhunderts (Studien zur Geschichte der Berufsausbildung H. 4)*. Berlin 1955.
- Kerschensteiner, Georg, *Theorie der Bildungsorganisationen*. Leipzig/Berlin 1933.
- Klein, Fr[?], *Das niedere Schul- und Seminarwesen der Grafschaft Mark von 1775—1825*. Dortmund 1925.
- Klinkmüller, Hugo, *Die amtliche Statistik Preußens im vorigen Jahrhundert (Sammlung nationalökonomischer und statistischer Abhandlungen des staatswissenschaftlichen Seminars zu Halle a. d. S., hrsg. von Johannes Conrad. Bd. II, H. 6)*. Jena 1880.
- Knapp, Georg Friedrich, *Die Bauernbefreiung und der Ursprung der Landarbeiter in den älteren Theilen Preußens (Ausgewählte Werke von G. F. Knapp, Bd. 2/3) 2 Bde.* 2. Aufl. München/Leipzig 1927.
- Köllmann, Wolfgang, *Die Anfänge der staatlichen Sozialpolitik in Preußen bis 1869*. In: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* Bd. 53 (1969) S. 28 ff.
- Köllmann, Wolfgang, *Zur Situation des Faches Sozial- und Wirtschaftsgeschichte in Deutschland*. In: *Wissenschaft, Wirtschaft und Technik. Studien zur Geschichte*. Wilhelm Treue zum 60. Geburtstag, hrsg. von Karl-Heinz Manegold. München 1969.
- König, Helmut, *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts (Monumenta Paedagogica Bd. 1)*. Berlin 1960.
- König, René, *Vom Wesen der deutschen Universität*. Berlin 1935.
- Koselleck, Reinhart, *Zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791—1848 (Industrielle Welt Bd. 7)*. Stgt. 1967.
- Krämer, Julius, *Erziehung als Antwort auf die soziale Frage*. Ratingen 1963.
- Krause-Vilmar, Diefried, *Materialien zur Sozialgeschichte der Erziehung. Über die Arbeit der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (1890—1938)*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 18. Jg. (1972) S. 357 ff.

- Kuczynski, Jürgen, Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland. Bd. 1. Berlin 1958.
- Lemberg, Eugen, Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. In: ders. (Hrsg.), Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung (Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Bd. 3). Heidelberg 1963.
- Lenz, Max, Geschichte der Königlich Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. 4 Bde. Halle 1910 ff.
- Lewin, Heinrich, Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule usw. Leipzig 1910.
- Lewin, Kurt, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften, hrsg. von Dorwin Cartwright. Bern/Stuttgart 1963.
- Lichtenstein, Ernst, Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von Joachim Ritter, Bd. 1. Darmstadt 1971.
- Litt, Theodor, Die Frage nach dem Sinn der Geschichte. München 1948.
- Lotz, Albert, Geschichte des deutschen Beamtentums. Berlin 1909.
- Lübbe, Hermann, Der Streit um Worte, Sprache und Politik (Bochumer Universitätsreden H. 3). Bochum 1967.
- Lütge, Friedrich, Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. 3. Aufl. Berlin/Heidelberg/New York 1966.
- Luhmann, Niklas, Theorie der Verwaltungswissenschaft. Köln/Berlin 1966.
- Luhmann, Niklas, Zweck — Herrschaft — System, Grundbegriffe und Prämissen Max Webers. In: Renate Mayntz (Hrsg.), Bürokratische Organisation (Neue Wissenschaftliche Bibliothek Bd. 27). Köln/Berlin 1968.
- Maier, Hans, Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre (Polizeiwissenschaft) (Politica Bd. 13). Neuwied 1966.
- Maier, Hans, Die Lehre der Politik an den älteren deutschen Universitäten. In: ders., Politische Wissenschaft in Deutschland. 2. Aufl. München 1969.
- Maier, Hans, Ältere deutsche Staatslehre und westliche politische Tradition. In: ders., Politische Wissenschaft in Deutschland. 2. Aufl. München 1969.
- Martens, Wolfgang, Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen moralischen Wochenschriften. 2. Aufl. Stuttgart 1971.
- Marx, Heinrich, Die Entstehung und die Anfänge der pädagogischen Presse im deutschen Sprachgebiet. Beiträge zur Geschichtsschreibung des deutschen Erziehungswesens im 18. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1929.
- Maurenbrecher, Max, Die Hohenzollernlegende. 2 Bde. Berlin 1906.
- Maurer, Wilhelm, Verwaltung und Kirchenleitung. In: Festschrift für Erich Ruppel zum 65. Geburtstag am 25. Jan. 1968, hrsg. von Heinz Brunotte (u. a.). Hannover 1968.
- Mayntz, Renate, Max Webers Idealtypus der Bürokratie und die Organisationssoziologie. In: dies. (Hrsg.), Bürokratische Organisation (Neue Wissenschaftliche Bibliothek Bd. 27). Köln/Berlin 1968.
- Menze, Clemens, Bildung im Zeitalter der großen Industrie. In: Zeitschrift für Pädagogik 16. Jg. (1970) S. 573 ff.
- Meisner, Heinrich Otto, Archivalienkunde vom 16. Jahrhundert bis 1918. Göttingen 1969.
- Meisterlin, F[?], Die Verhältnisse der Staatsdiener nach rechtlichen Grundsätzen entwickelt. Cassel 1838.
- Meyer, Adolf, Schule und Kinderarbeit. Das Verhältnis von Schule und Sozialpolitik in der preußischen Volksschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Diss. Abt. für Pädagogik. Hamburg 1970 (MS).
- Meyer, Jürgen Bona, Friedrichs des Großen pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit einer Abhandlung über Friedrichs des Großen Schulregiment nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schul-Reglements, Reskripte und Erlasse. Langensalza 1885.
- Meyer, Ruth, Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für die gesamten Staatswissenschaften (1968) S. 763 ff.

- Mieck, Ilja, Preußischer Seidenbau im 18. Jahrhundert. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Bd. 56 (1969) S. 478 ff.
- Mommsen, Hans, Beamtentum im Dritten Reich (Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, Nr. 15). Stuttgart 1966.
- Mommsen, Hans, Sozialgeschichte. In: Wehler (Hrsg.), Sozialgeschichte.
- Mühlensiefen, Theodor, Die Lage der industriellen Arbeiter im Reg. Bez. Arnsberg. Staatswiss. Diss. Tübingen 1901.
- Mühlmann, Wilhelm Emil, Umriss und Probleme einer Kulturanthropologie. In: ders. (Hrsg.), Kulturanthropologie (Neue Wissenschaftliche Bibliothek Bd. 9). Köln/Berlin 1966.
- Müsebeck, Ernst, Das preußische Kultusministerium vor hundert Jahren. Stuttgart/Berlin 1918.
- Naujoks, Eberhard, Die Französische Revolution und Europa (1789—1799). Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1969.
- Nipperdey, Thomas, Volksschule und Revolution im Vormärz. In: Politische Ideologien und nationalstaatliche Ordnung. Festschrift für Theodor Schieder zu seinem 60. Geburtstag, hrsg. von Kurt Kluxen und Wolfgang J. Mommsen. München/Wien 1968.
- Nipperdey, Thomas, Verein als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Geschichtswissenschaft und Vereinswesen im 19. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte historischer Forschung in Deutschland von Hartmut Brockmann, Arnold Esch, Hermann Heimpel, Thomas Nipperdey, Heinrich Schmidt. Göttingen 1972.
- Noack, Hermann, Die geistesgeschichtlichen Grundlagen der Patriotischen Gesellschaften. In: Die Patriotische Gesellschaft zu Hamburg.
- Nyssen, Friedhelm (Hrsg.), Schulkritik als Kapitalismuskritik (Paedagogica Bd. 10). Göttingen 1971.
- Opgenoorth, Ernst, „Ausländer“ in Brandenburg-Preußen als leitende Beamte und Offiziere 1604—1871 (Beiheft XXVIII zum Jahrbuch der Albertus-Universität Königsberg i. Pr.). Würzburg 1967.
- Osterloh, Karl-Heinz, Joseph von Sonnenfels und die österreichische Reformbewegung im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. Eine Studie zum Zusammenhang von Kameralwissenschaft und Verwaltungspraxis (Historische Studien H. 409). Lübeck/Hamburg 1970.
- Die Patriotische Gesellschaft zu Hamburg 1765—1965. Festschrift der Hamburgischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe. Hamburg (1966).
- Paulsen, Friedrich, Überblick über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten mit besonderer Rücksicht auf ihr Verhältnis zur Wissenschaft. In: Wilhelm Lexis (Hrsg.), Die Universitäten im Deutschen Reich (Das Universitätswesen im Deutschen Reich, hrsg. von W. Lexis, Bd. 1). Berlin 1904.
- Paulsen, Friedrich, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. 3. und erw. Aufl. Leipzig 1919.
- Philippson, Martin, Geschichte des preußischen Unterrichtswesens vom Tode Friedrichs des Großen bis zu den Freiheitskriegen. Bd. 1, Leipzig 1880.
- Picht, Georg, Zum Problem einer Grundlegung der Geschichtswissenschaft. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht Bd. 23 (1972) S. 145 ff.
- Pinloche, Albert, Geschichte des Philanthropinismus. Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels und A. Pinloche. 2. Aufl. Leipzig 1914.
- Pöggeler, Franz, Tatsachenforschung auf dem Gebiet der Erziehungsgeschichte. In: Pädagogische Rundschau Jg. 20 (1966) S. 474 ff.
- Popper, Karl Raimund, Selbstbefreiung durch das Wissen. In: Leonhard Reinisch (Hrsg.), Der Sinn der Geschichte. München 1961.

- Popper, Karl Raimund, Das Elend des Historizismus (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften Bd. 3). 2. Aufl. München 1969.
- Poten, B[?], Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in Preußen. Berlin 1896.
- Preuss, Johann David Erdmann, Friedrich der Große. 4 Bde. Berlin 1833/34.
- Puslowski, Leon, Das Königlich Preussische Statistische Bureau und seine Dependenzien, Geschichte, Organisation und Verwaltung. Berlin 1872.
- Raumer, Kurt von (Hrsg.), Die Autobiographie des Freiherrn vom Stein. 3. durchges. Aufl. Münster/Köln/Graz 1960.
- Rethwisch, Conrad, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrich des Großen. 2. Aufl. Berlin 1886.
- Riedel, Adolph Friedrich, Der Brandenburgisch-Preussische Staatshaushalt in den beiden letzten Jahrhunderten (Ausführung eines Vortrags in der Kgl. Akademie der Wiss. am 6. April 1865). Berlin 1866.
- Ritter, Gerhard, Ursprung und Wesen der Menschenrechte. In: Roman Schnur (Hrsg.), Zur Geschichte der Erklärung der Menschenrechte. Darmstadt 1964.
- Ritter, Ulrich Peter, Die Rolle des Staates in den Frühstadien der Industrialisierung. Die preussische Industrieförderung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Volkswirtschaftliche Schriften Bd. 60). Berlin 1961.
- Roden, Günter von, Die Universität Duisburg. Mit einem Beitrag von Hubert Jedin (Duisburger Forschungen Bd. 12). Duisburg 1968.
- Roeder, Peter Martin, Schule und Gesellschaft (Marburger Forschungen Bd. 1). Weinheim/Basel 1968.
- Röbbelen, Ingeborg, Zum Problem des Elternrechts. Ein Beitrag aus evangelischer Sicht (Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Reihe: Editionen und Monographien Bd. 30). Heidelberg 1966.
- Röhrich, Wilfried, Sozialvertrag und Bürgerliche Emanzipation von Hobbes bis Hegel (Erträge der Forschung Bd. 13). Darmstadt 1972.
- Roessler, Wilhelm, Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung. In: Bildung und Erziehung Jg. 12 (1959) S. 385 ff.
- Roessler, Wilhelm, Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- Roessler, Wilhelm, F. A. Wolf. Ein Beitrag zum Verhältnis von Wissenschaft und Pädagogik um die Wende zum 19. Jahrhundert. In: Bildung und Erziehung 14. Jg. (1961) S. 143 ff.
- Roessler, Wilhelm, Die Erschließung des pädagogischen Bereiches durch Erziehungswissenschaften, Soziologie und Geschichtswissenschaften. In: Bildung und Erziehung Jg. 14 (1961) S. 641 ff.
- Roessler, Wilhelm, Zur Geschichte des Bildungswesens. In: Pädagogische Rundschau Jg. 18 (1964) S. 1000 ff.
- Roessler, Wilhelm, Bindung von Modellen in der Schulgeschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 16 (1970) S. 467 ff.
- Roessler, Wilhelm, Über die Schwierigkeit, eine Geschichte der Erziehung im 19. Jahrhundert zu schreiben. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule Bd. 66 (1970) S. 811 ff.
- Roessler, Wilhelm und Mitarbeiter, Die gegenwärtige Situation der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik in der Bundesrepublik. In: Bildung und Erziehung Jg. 23 (1970) S. 402 ff.
- Ronneberger, Franz, Die emanzipierte Verwaltung. In: Freyer, Hans/Johannes Chr. Papalekas, Georg Weippert (Hrsg.), Technik im technischen Zeitalter. Stellungnahmen zur geschichtlichen Situation. Düsseldorf 1965.
- Rosenberg, Hans, Bureaucracy, Aristocracy and Autocracy. The Prussian Experience 1660–1815 (Harvard Historical Monographs Bd. 34). Cambridge (Mass.) 1958.
- Roth, Heinrich, Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Pädagogische Forschung und Pädagogische Praxis mit Beiträgen von Hans Heckel u. a.

- (Veröffentlichungen der Hochschule für internationale pädagogische Forschung Bd. 1). Heidelberg 1958.
- Roth, Heinrich, Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes. In: ders., Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957—1967, hrsg. von Hans Thiersch und Hans Tütken. Hannover 1967.
- Rüegg, Walter, Bildung und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Hans Steffen (Hrsg.), Bildung und Gesellschaft. Göttingen 1972.
- Runge, Wolfgang, Politik und Beamtentum im Parteienstaat. Die Demokratisierung des politischen Beamten in Preußen zwischen 1918 und 1933 (Industrielle Welt Bd. 5). Stuttgart 1965.
- Ruppel, Edith, Das Generaldirektorium unter der Regierung Friedrich Wilhelms II. mit Berücksichtigung der interimistischen Instruktion von 1798. Diss. phil. Berlin/Köln 1937.
- Ruppert, Johann Peter, Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Bd. II: Sozialpsychologie im Raum der Schule. 4. Aufl. Weinheim 1962; Bd. III: Der interne Raum der Schule. Weinheim 1965.
- Rutenborn, Günter, Fontane als Mitglied der Französischen Kirche zu Berlin. In: Anstöße aus der Arbeit der Evangelischen Akademie Hofgeismar Heft 12 (1972) S. 30 ff.
- Sack, Karl Heinrich (Bearb.), Urkundliche Verhandlungen betr. die Einführung des preußischen Religionsedikts vom Jahre 1788. In: Zeitschrift für historische Theologie Bd. 29 (1859) S. 3 ff.
- Sack, Karl Heinrich, Zur Geschichte des geistlichen Ministeriums Wöllner. In: Zeitschrift für historische Theologie Jg. 1862 S. 412 ff.
- Schatz, Rudolf, Behördenschriftgut. Aktenbildung, Aktenverwaltung, Archivierung (Schriften des Bundesarchivs Bd. 8). Boppard 1961.
- Schelsky, Helmut (Hrsg.), Zur Theorie der Institution (Interdisziplinäre Studien Bd. 1). Düsseldorf 1970.
- Schimank, Hans, Die Patriotische Gesellschaft und ihre Bedeutung für die Geschichte der sozialen Fürsorge. In: Die Patriotische Gesellschaft zu Hamburg.
- Schmelzeisen, Gustav Clemens, Familiengewalt und Staatsgewalt bei v. Justi. In: Archiv für Kulturgeschichte Bd. 39 (1957) S. 361 ff.
- Schmitt, Eberhard, Repraesentatio in toto und Repraesentatio singulariter. In: Historische Zeitschrift Bd. 213 (1971) S. 529 ff.
- Schmoller, Gustav, Die Epochen der preußischen Finanzpolitik bis zur Gründung des deutschen Reiches. In: ders., Umriss und Untersuchungen zur Verfassungs-, Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte besonders des Preußischen Staates im 17. und 18. Jahrhundert. Leipzig 1898.
- Schnackenburg, Eduard, Das Invaliden- und Versorgungswesen des brandenburgisch-preußischen Heeres bis zum Jahre 1806. Berlin 1889.
- Schneider, Ferdinand Josef, Die Freimaurerei und ihr Einfluß auf die geistige Kultur in Deutschland am Ende des XVIII. Jahrhunderts. Prag 1909.
- Schneider, L[?], Geschichte der Oper und des Königlichen Opernhauses in Berlin. Berlin 1852.
- Schöbel, Emil, Die pädagogischen Bestrebungen von Friedrich Gabriel Resewitz. Phil. Diss. Leipzig 1911. Annaberg 1912.
- Schultze, Johannes, Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte. Ausgew. Aufsätze. Mit einem Vorwort von Wilhelm Berger (Veröffentlichungen der Berliner Historischen Kommission beim Friedrich Meinecke Institut der Freien Universität Bd. 13). Berlin 1964.
- Schultze, Johannes, Hans Rudolf von Bischoffswerder. In: ders., Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte, S. 231 ff.
- Schultze, Johannes, Die Rosenkreuzer und Friedrich Wilhelm II. In: ders., Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte, S. 240 ff.

- Schultze, Johannes, Hans Rudolf von Bischoffswerder. In: ders., *Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte*, S. 287 ff.
- Schulz, Gerhard, *Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft. Zur Genesis politischer Ideen und Begriffe*. In: ders., *Das Zeitalter der Gesellschaft. Aufsätze zur politischen Sozialgeschichte der Neuzeit*. München 1969.
- Schumann, Reinhold, *Die Auffassung des Philanthropinismus von Gesellschaft und Staat*. Diss. phil. Leipzig 1905.
- Schwabe, Ernst, *Behandlung schulgeschichtlicher Aufgaben*. In: *Deutsche Geschichtsblätter* Bd. 8 (Gotha 1906) S. 59 ff.
- Schwartz, Paul, *Eine geplante Religionsvereinigung in der Zeit der Aufklärung*. In: *Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte* Bd. 21 (1908) S. 65 ff.
- Schwartz, Paul, *Die gelehrten Schulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787—1806) und das Abiturientenexamen (Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. 46/48/50)*. Berlin 1910—1912.
- Schwartz, Paul, *Der erste Kulturkampf in Preußen um Kirche und Schule (1788—1798)*. (Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. 58) Berlin 1925.
- Schwartz, Paul, *Die Schulen der Provinz Westpreußen unter dem Oberschulkollegium 1787—1806*. In: *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* 16. Jg. (1926) S. 511 ff.
- Schwartz, Paul, *Friedrich Gedikes letzter Bericht über sein pädagogisches Seminar vom 6. Dez. 1800*. In: *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* 20. Jg. (1930) S. 148 ff.
- Seemann, Hans Richard, *Schulmeisterlehre und Seminarübungsschule als geschichtliche Formen berufspraktischer Lehrerbildung*. Phil. Diss. Göttingen 1961 (Ms.).
- Simon, August Heinrich, *Bericht über die szientivische Redaktion der Materialien der preußischen Gesetzgebung*. In: *Allgemeine Juristische Monatsschrift* Bd. 11 (1811) S. 191 ff.
- Simon, August Heinrich, *Geschichtliches über die Königlich Preußische Justiz-Immediat-Examinations-Kommission*. 2 Tle. Berlin 1855.
- Spranger, Eduard, *Altensteins Denkschrift von 1807 und ihre Beziehung zur Philosophie*. In: *Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte* Bd. 18 (1905) S. 471 ff.
- Spranger, Eduard, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens (Die großen Erzieher Bd. 4)*. Berlin 1910.
- Spranger, Eduard, *Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule*. 2. erg. Aufl. Leipzig/Berlin 1925.
- Spranger, Eduard, *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und der Schulpolitik*. Berlin 1928, unveränderte Neuauflage Bad Heilbrunn 1963.
- Spranger, Eduard, *Zur Geschichte der deutschen Volksschule*. Heidelberg 1949.
- Stadelmann, Rudolf/Fischer, Wolfram, *Die Bildungswelt des deutschen Handwerkers um 1800. Studien zur Soziologie des Kleinbürgers im Zeitalter Goethes*. Berlin 1955.
- Stech, Eugen, *Das Braunschweigische Schuldirektorium. Ein Beitrag zur Geschichte der Schulaufsicht*. Diss. phil. Leipzig/Langensalza 1909.
- Steffens, Manfred, *Freimaurer in Deutschland*. Flensburg 1964.
- Stiller, Felix, *Das Berliner Armenwesen vor dem Jahre 1820*. In: *Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte* Bd. 21 (1908) S. 175 ff.
- Stölzel, Adolf, *Carl Gottlieb Svarez*. Berlin 1885.
- Stölzel, Adolf, *Brandenburg-Preußens Rechtsverwaltung und Rechtsverfassung dargestellt im Wirken seiner Landesfürsten und obersten Justizbeamten*. 2 Bde. Berlin 1888.
- Stölzel, Adolf, *Die Berliner Mittwochsgesellschaft über die Aufhebung oder Reform der Universitäten (1795)*. In: *Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte* Bd. 2 (1889) S. 201 ff.
- Strack, Karl, *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*. Gütersloh 1872.

- Strampff, H[?] L[?], Über die Ausgaben und die Auflagen des Allgemeinen Landrechts für die preußischen Staaten. In: Zeitschrift für wissenschaftliche Bearbeitung des preußischen Rechtes Bd. 1 (1830) S. 214 ff.
- Stratmann, Karlwilhelm, Die Krise der Berufserziehung als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- Thiele, Gunnar, Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809—19. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik Bd. 1). Leipzig 1912.
- Thiele, Gunnar, Art und Umfang der Geschichtsschreibung der Erziehung. In: Zeitschrift für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts Bd. 22 (1932), S. 110 ff.
- Thiele, Gunnar, Zur Entstehung der deutschen Volksschule. In: Zeitschrift für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts Bd. 28 (1938), S. 185 ff.
- Thiele, Gunnar, Geschichte der preußischen Lehrerseminare. Teil I: Allgemeine Voraussetzungen der Preußischen Lehrerseminare (Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. 62). Berlin 1938.
- Trendelenburg, Adolf, Friedrich der Große und sein Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Vortrag gehalten am 27. Jan. 1859 in der königl. Akademie der Wissenschaften. Berlin 1859.
- Treutlein, Peter, Geschichtliche Entwicklung des Einjährig-Freiwilligen-Berechtigungswezens in Deutschland (Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge H. 134) Hamburg 1891.
- Troeltsch, Ernst, Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. Tübingen 1919.
- Troitsch, Ulrich, Ansätze technologischen Denkens bei den Kameralisten des 17. und 18. Jahrhunderts (Schriften zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte Bd. 5). Berlin 1966.
- Tschirch, Otto, Geschichte der öffentlichen Meinung in Preußen im Friedensjahrzehnt vom Baseler Frieden bis zum Zusammenbruch des Staates. 2 Bde. Weimar 1933/34.
- Unruh, Georg-Christoph von, Subjektiver Rechtsschutz und politische Freiheit in der vorkonstitutionellen Staatslehre Deutschlands (Kieler Rechtswissenschaftliche Abhandlungen Bd. 10). Hamburg 1969.
- Valjavec, Fritz, Die Entstehung der politischen Strömungen in Deutschland 1770—1815. München 1951.
- Valjavec, Fritz, Das Woellnersche Religionsedikt und seine geschichtliche Bedeutung. In: Historisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft Jg. 72 (1953), S. 386 ff.
- Valjavec, Fritz, Geschichte der abendländischen Aufklärung. Wien/München 1961.
- Vollmer, Ferdinand, Die preußische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Großen (Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. 56). Berlin 1918.
- Waag, Heinrich, Deutsche Lehrerschaft und deutsche Kirche. Studien zur Lösung der Volksschule von der Kirche im 19. Jahrhundert (Erziehungsgeschichtliche Untersuchungen Bd. 5). Leipzig 1935.
- Weber, Max, Die protestantische Ethik, hrsg. von Johannes Winkelmann. München/Hamburg 1965.
- Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.), Moderne deutsche Sozialgeschichte (Neue Wissenschaftliche Bibliothek Bd. 10). Köln/Berlin 1966.
- Wehn, Carl, Der Kampf des Journals von und für Deutschland gegen den Aberglauben seiner Zeit. Diss. phil. Köln 1937.
- Wehrmann, Martin, Einiges zur Methode und zu den Aufgaben der schulgeschichtlichen Forschung. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte Jg. 17 (1907), S. 1 ff.
- Weis, Eberhard, Montgelas 1759—1799. Zwischen Reform und Revolution. München 1971.

- Wienecke, Friedrich, Das preußische Garnisonschulwesen (Beihefte zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte Bd. 14). Berlin 1907.
- Willms, Bernhard, Die politischen Ideen von Hobbes bis Ho Tschi Minh. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971.
- Wolf, Gunther (Hrsg.), Luther und die Obrigkeit (Wege der Forschung Bd. 85). Darmstadt 1972.
- Wolff, Hans Matthias, Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung in geschichtlicher Entwicklung. 2. Aufl. durchg. und eingel. von Karl S. Guthke. Bern/München 1963.
- Zimmermann, Wilhelm, Die Anfänge und der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens am Rhein um die Wende des 18. Jahrhunderts (1770—1826). Teil I: Die Anfänge der Lehrerbildung und die Reform des niederen Schulwesens in den rheinischen Territorialstaaten (1770—1794) (1806). Köln 1953.

Verzeichnis der Abkürzungen

ALR	Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten
BM	Berlinische Monatsschrift
BuE	Bildung und Erziehung
DZA	Deutsches Zentralarchiv
FBPG	Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte
GehFinR	Geheimer Finanz-Rat
GehOFinR	Geheimer Ober-Finanz-Rat
GehR	Geheimer Rat
GenDir	General-Direktorium
GLSchR	General-Land-Schul-Reglement
GS	Gesetzes-Sammlung für die königlich Preußischen Staaten
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
HofR	Hof-Rat
HZ	Historische Zeitschrift
KO	Kabinetts-Order
KonsR	Konsistorial-Rat
KriegsR	Kriegs-Rat
KuDK	Kriegs- und Domänen-Kammer
Kurm	Kurmark, kurmärkisch
Mdg	Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten
MG	Mittwochsgesellschaft
MGP	Monumenta Germaniae Paedagogica
MinErl	Ministerialerlaß
o. D.	ohne Datum
OFinR	Ober-Finanz-Rat
OKons	Ober-Konsistorium
OKonsPräs	Ober-Konsistorial-Präsident
OKonsR	Ober-Konsistorial-Rat
OSchR	Ober-Schul-Rat
OSK	Ober-Schul-Kollegium
o. V.	ohne Vornamen
PR	Pädagogische Rundschau
Präs	Präsident
RE	Religions-Edikt
Reg	Regierung
RegPräs	Regierungs-Präsident
RegR	Regierungs-Rat
VSWG	Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte
VO	Verordnung
ZfP	Zeitschrift für Pädagogik
[]	Hinzufügung

Die Titel von Quellen und Literatur werden von der zweiten Zitierung an in Kurzfassung nachgewiesen. Zur vollständigen Zitierung vgl. dann das Literaturverzeichnis. Titel und Zitate wurden so wiedergegeben, wie sie vorgefunden wurden. Druckfehler wurden korrigiert.

Sachregister

Vorbemerkung : Das Sachregister umfaßt die Teile I bis VII. Aus grundsätzlichen Überlegungen wurde auf die Nennung einzelner Personen und Erziehungs- oder Unterrichtseinrichtungen — einige Ausnahmen ausgenommen — verzichtet. Damit wird verdeutlicht, daß die von Personen und Institutionen geleisteten Beiträge hier benutzt werden, um einen wissenschaftlich abgesicherten, theoretischen Zusammenhang zu entwickeln. Nicht der Aspekt der Entwicklung theoretischer Beiträge einzelner Autoren oder des Wandels von Institutionen steht im Mittelpunkt, sondern die Erschließung eines Modells eines allgemeinen Gesprächs- und Diskussionszusammenhanges auf dem Hintergrund vorhandener Sachstrukturen.

- ABC-Krieg 136
- Aberglauben 116f., 201
- Abitur 161, 174, 199, 215, 218, 225, 238, 270, 280–283, 301, 302, 339, 340, 353
- Adel und Verwaltung 37, 67, 235, 239, 281, 305
- Adelserziehung (s. a. Ritterakademien) 50–52, 59
- Akademie der Wissenschaften 22, 33, 49, 64, 71, 80, 89, 267, 322
- akademische Freiheit 276
- Akten 67, 153–154, 172, 173
- Allgemeine Deutsche Bibliothek 63, 89, 117, 269, 272
- Allgemeines Gesetzbuch 92, 311, 313, 347, 361
- Allgemeines Landrecht 33, 178, 253, 279, 305, 345, 347
 - Auswirkungen auf Schulzustand 353
 - Eigentumssicherung 191
 - Entstehung 84, 91, 188, 337
 - Erziehungsrecht 108, 142, 149, 252, 320–327
 - Grundsätze 190, 337
 - Juristenausbildung 34, 283
 - Mittwochsgesellschaft 88f.
 - Staat 350, 352
 - Schulrecht 92, 173, 204, 315, 328–344, 360
 - Sicherung der kirchlichen Rechte an der Schule 355
- altständische Ordnung (s. a. ständisches Erziehungswesen) 35, 36, 151, 168, 170, 200, 201, 202, 348
- Amtsgeschäfte eines Ministers, Prinzipien der 69
- Analphabetismus, Bekämpfung des 333
- Anstalten zur Förderung der Staatszwecke 315, 320, 327
- Anstaltserziehung, Nachteile der 128
- Anstaltsgewalt 327, 331
- anthropologische Überlegungen 17, 52, 72, 76, 78, 94, 189, 363
- Antike als Vorbild 61
- Arbeitsamkeit, Erziehung zur 23, 77, 78, 127
- Arbeitsbeschaffung 22, 60f., 126
- Arbeitsethik 132–133
- Arbeitshäuser 28, 128, 130
- Arbeitskräfte, Beschaffung von 34, 36
- Arbeitskräftequalifizierung (s. a. Berufsqualifizierung) 11, 23, 34, 198, 200
- Arbeitskraft der Schulkinder 25, 26, 140, 148, 334–335
 - der Soldaten 19f.
- Arme, verschämte oder Haus- 125, 128
- Armenanstalten
 - Berlin 43, 124, 125, 128, 129
 - – der franz. ref. Gemeinde 133
 - Dessau 126
 - Hamburg 127
- Armenlehre 123, 126, 133
- Armen- und Krankenpolicey 101
- Armenversorgung 26, 101, 123–126, 128, 133, 134
- Armenwesen 123–129, 150, 334
 - Aufsicht über das 43
 - Aufhebung durch Heranführung an bürgerliche Lebensweise 128–129
 - Aufhebung durch Schulverbesserung 134
 - Nachteile der Versorgung in Armenhäusern 134

Armut

- Kriterien der 127
- Umfang der 123, 124, 125
- Ursachen der 23, 116, 123

Aufklärung 161, 194

- Berliner (s. a. Mittwochsgesellschaft) 48, 159, 185, 257, 267, 320, 323
- und Berlinische Monatsschrift 47, 89, 311, 338
- bürgerliche 55, 316, 317
- als Erziehungsprinzip 319, 349, 360
- Gegner und Gegenrichtungen 48, 82, 91, 104, 135-137, 139, 146, 160, 162, 190, 206, 253
- Interpretationen 87, 92-94, 190, 255, 263
- Säkularisierung (s. a. dort) 102, 258
- als staatskonformes Verhalten 196, 349, 357
- und Staatsreform 162, 205, 261
- durch Universität und Schule 38, 71, 120, 121, 136, 188f., 205, 221, 277, 316

Aufstieg

- durch Begabung 79, 81, 111, 189, 234, 240
- durch Bildung 108, 281
- sozialer 37, 79, 109, 228

Auswendiglernen 51**Autonomie**

- der Schule 16, 33, 55, 56
- der Universität 251-252

Bauakademie 217**Bauern**

- Grobstruktur des Gemüts- und Gefühlslebens 138
- mangelnde Sittlichkeit 25
- Schulung 138
- universität 204

Beamte s. Staatsdiener**Beamtentum** 345**Bedarfsrechnungen (s. a. Kalkulation)** 228-233**Begabung (s. a. Genie)** 81, 110, 189, 301**Berechtigungswesen** 30, 70, 198-199, 281, 327, 343, 307, 342**Berg- und Hüttenwesen, Förderung des** 22, 216**Berufsqualifizierung**

- der Bauern 138
- der Mediziner 96, 97, 212, 243, 289
- der Juristen 34, 96, 212, 283, 285, 293
- der Prediger 212-213
- der Schulmänner (s. Lehrer; Seminare)

- durch Schulen 23, 81, 210, 211, 216-217, 219

- der Staatsdiener 212, 213, 293, 296, 306, 307, 309, 339

berufsständische Ordnung (s. a. Staatsstände) 76-77, 81, 94, 110, 137, 310**Besoldung s. Lehrer****Bettelwesen s. Armenwesen****Bevölkerungspolitik** 22, 27f.**Bibel als Lehrbuch** 118f., 134, 214, 260**Bienenzucht, Förderung der** 222**Bildung** 11

- allgemeine Menschen- 70, 94, 189, 194, 196, 217, 345
- Anspruch auf 14, 196
- bürgerliche 92-97, 189, 194, 200, 217
- gelehrte 200
- zum Untertanen 70
- weltbürgerliche 94, 238

Bildungschancen 14, 350, 359**Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates** 11, 14**Bildungskosten, Steigerung der** 209**Bildungsnachfrage, Steuerung der (s. a. Zuteilung)** 14, 67, 228-233, 302**Bildungsökonomie, Anfänge der** 219-233**Bildungsplanung** 11f., 15, 192**Bildungsstand einer Nation (s. Kulturbildungsprozeß)****Bildungsverwaltung (s. a. Departement, Unterrichtsverwaltung, Oberschulkollegium)** 11-14, 16**- Denkformen** 13**- Grundlagen** 17**- Reform** 13f.**Bildungswesen s. Erziehungswesen****Bodenreform s. Gemeinheitsteilungen****Braunschweig****- Schulordnung** 25**- Schulreform** 69, 175, 177, 179, 185, 188**Büchersprache** 92**Bürger, Erwartung des an den Staat** 73-74**bürgerliche Gesellschaft, s. Gesellschaft****bürgerliches Verhalten** 129, 138**Bürgerschule** 81f., 210, 214, 215, 216, 218, 228, 229, 310, 355, 357, 361**bürokratisches System** 16**Charitas s. Armenlehre****Christentum, Sicherung des** 171, 206**christliche Erziehung** 322**christliches Weltbild** 103, 175

- Collegium Carolinum 27, 44–45, 49
 Conduite (s. Staatsdiener)
 – Studenten 67
- Denken 121–122, 129
- Denkschulung 33, 50, 51, 57, 58, 108, 113, 114, 120, 122, 137, 214
- Departement, geistliches 162, 163, 253
 – Geschäftsbereich 43–44, 109, 153
 – Einmannverwaltung 62, 86, 153, 234
 – Verwaltungszersplitterung 171–172
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 11
- Deutscher Bildungsrat 11
- Dienstreglement für die Staatsbürger (s. a. Erziehungsplan für den Bürger) 279
- Disziplin s. Tugenderziehung
- Dreiklassenschulsystem 14, 77, 78, 79, 80, 82, 110f., 189, 195, 200–252, 310, 333, 342, 360
- Dorfordnung 28
- Dotationsschulstellen s. Gnadenschulen
- Einjährig Freiwilliger 303, 308
 eklektisches Vorgehen 195
- Elementarschule s. niedere Schule (s. a. Volksschule)
- Elementarwerk 76
- Elterneinfluß auf die Erziehung 24, 51, 74, 102, 111, 178, 190, 192, 221, 318–319
- Elternrecht (s. a. Allgemeines Landrecht; väterliche Gewalt) 320–327
- Empfindsamkeit, Schulung der 119
- Erbuntertänigkeit, Aufhebung der 60
- Ersatzerziehung 134, 203
 – Arbeitserziehung in der 134
- Erziehung, planmäßige 321
- Erziehungsfeld 15f., 38, 68, 70, 148, 152, 183, 184, 195, 252, 277
- Erziehungskollegien 178
- Erziehungspflicht (s. a. Allgemeines Landrecht) 108, 142, 316
- Erziehungsplan (s. a. Schulplan)
 – Aufgabe der Fachleute 278
 – für den Bürger 75
 – Schule Nachterstedt 107–109
- Erziehungspolicey 99
- Erziehungstheorie
 – bürgerliche 162, 191, 197, 200, 221, 279
 – Friedrichs II. 52
 – Lockes 44, 52, 53
 – Zedlitz' 194–196
- Erziehungsvorgang auf dem Lande 202
- Erziehungswesen, Entwicklung 188, 204, 320
- Erziehungsziele, Diskussion der 189, 196–197, 217
- Fabrikenförderung 21, 34, 38, 328
 – system 35
 – zwang 35
- Fachklassensystem (s. a. Schulklasse) 64, 65
- Familienpflege 133
- Familienrecht, Entwicklung 325
- Finanzierung
 – höherer Schulen 53, 64, 214, 218
 – niederer Schulen 118, 171, 209, 331
 – der Schule in Reckahn 117
 – der Schulen durch den Staat 166, 194, 202, 353
 – der Schulen durch Einschränkung der Privaterziehung 210
 – der Schulreformen 11, 41, 49, 141–144, 147, 175, 191, 205, 219–228, 229–230
 – des Schulwesens 55, 85, 101, 143, 156, 355
 – Tabellen der Schul- 164
 – der Universitäten 193, 223, 230, 233, 294–295
- Findelhaus 28
 – kinder 101
- Fleiß s. Studenten, Studienfleiß
- Französische Anstalten 53, 80, 110, 128, 129, 133
- Französische Revolution 37, 136, 185, 190, 258, 308, 314, 324, 349, 363
- französisch-reformiertes Schulwesen 159, 167
- Freiheit
 – bürgerliche 137, 159, 195, 311
 – des Gelehrten 87
 – mißverständene 38, 151, 349, 314
 – natürliche 316
- Freimaurerei 88, 89–91, 194, 254–255
- Freischulen 96, 127, 133, 142, 145, 148, 209
- Freitische 79, 226, 235, 246
- Friedrichswerdersches Gymnasium, Reform des 98
- Fundation einer Schulstelle 118
- Garnisonschulen 134–135, 172, 188, 357–358
- Gebildete 35, 36, 70, 197, 198, 212, 213, 253, 308, 320, 352, 362

- Zahl 61
- geburtsständische Ordnung 21, 32, 60, 109, 110, 137, 304, 305, 307
- Gegenaufklärung s. Aufklärung, Gegner
- geheime Gesellschaften 88, 255, 341
- Gehorsam 74
- Erziehung zum 74, 76, 137-138
- Geistliche s. Prediger
- Geld 20, 22, 29, 37, 41, 104, 112, 231, 312-313
- Gelehrte
 - Bildung zum 39, 59, 69, 79, 96, 97, 108, 171, 200, 212, 214, 224, 284, 286-289
 - - Beschränkung der 300, 318
 - Nutzen der 33, 224, 292
 - Reduzierung der Zahl 29, 300
 - und Seminar 145
 - Selbstverständnis 87, 167, 284-287
- Gelehrtenschulen, Struktur der (s. a. Lateinschulen) 40
- Gemeinheitsteilungen 114-115
- Gemeinwesen 31, 75, 104, 195
 - theorie 45
- Gemeinwohl 34, 36, 86, 338, 345
- Generaldirektorium 89, 146, 153, 154, 157, 158, 256, 260, 269, 300, 334
 - Gründung des 30
 - Instruktion 157
- Generallandschulreglement 56, 69, 100, 142, 148, 170, 270, 322, 330
- Gesangbuchfrage 91, 136, 170
- Geschäftswissenschaften 212-213
- Geschmacksbildung 45, 77, 212
- gesellige Zusammenkünfte 90
- Geselligkeit, Erziehung zur 82, 346-347
- Gesellschaft
 - bürgerliche, staatsbürgerliche 23, 24, 25, 33, 34, 35, 36, 38, 60, 75, 76, 78, 80, 88, 92, 97, 118, 137, 150, 152, 156, 162, 169, 175, 177, 189, 193, 195, 198, 200, 211f., 233, 244, 252, 253, 264, 293, 309, 318, 320, 328, 344, 349
 - Erziehung zur (s. a. patriotische, politische Erziehung) 196, 198, 210
 - herrschaftliche 31
 - väterliche 31
 - Wandel durch Erziehung 189
- Gesellschaft praktischer Erzieher 186-188
- Gesellschaftstechniken 32, 201, 310, 316
- Gesellschaftsvertrag 31, 32, 45, 72, 126, 133, 315, 338
- Gesetz 122
- Gesinde
 - ordnung 28, 60
 - Vermaklung, Vermietung 26, 60
 - qualifizierung 106, 144
- Gesinnungsbildung 14, 38, 73, 74, 168, 191f., 206-207, 221, 222, 243, 278, 292, 317-318, 344-352, 362
- Gesinnungszwang 162
- Gesittung 107, 109, 150, 191f., 210
- Gesittungsanstalten 332
- Gespräch 62, 86, 88, 141, 176, 195, 202, 291
- Gewerbeakademie 217
- Gewerbeförderung s. Industrialisierungs-politik
- Gewissen 31
 - Erziehung eines bürgerlichen 138
- Gleichheit 190-191, 363
- Glückseligkeit 23, 28, 29, 31, 74, 83, 94, 119, 142, 153, 194, 315, 316, 322
- Gnadenschule 118, 144, 145, 171, 175, 202, 203, 206
- gutsherrliches Denken 112, 130, 132
- Gymnasien
 - Bildungstheorie des 199
 - Entwicklung der 64, 66, 198, 299-300, 304
 - Erfolge eines reformierten 98
 - Herkunft der Schüler 96, 226
 - Privilegierung einzelner 299, 304
 - Reform des Joachimsthalschen 64
- Halbgelehrter 216, 358
- Halbtagsschule 335
- Halbwissen 351
- Handwerk
 - Förderung des 29
 - Kritik an der Arbeitsweise im 34
 - Lehrlingsausbildung 23, 227
 - Übersetzungserscheinungen 226-228, 301
 - im Unterricht 214
- Handwerker als Lehrer 96, 139
- Handwerkerschulen 106, 217
- Harmonie zwischen Eltern, Schule und Kirche 103
- häusliche Erziehung s. Elterneinfluß
- Haus
 - das ganze 28, 36, 83, 108, 112, 142, 203, 209, 224
 - lehrer 24, 79, 108, 142, 209-210, 220, 327, 329, 334
 - väterschriften 112, 321
 - wirtschaft
 - - königliche 31
 - - gutsherrliche 112

- Herrschaft 21, 27, 31, 34, 36, 60, 84,
 112, 122, 132, 159, 162, 163, 166, 201,
 244, 331, 337, 344, 347
 Herzensbildung (s. a. Gesinnungsbil-
 dung) 24, 25, 40, 41, 74, 76, 108, 119
 Hofmeister s. Hauslehrer
 Hüteschulen s. Arbeitskraft der Schul-
 kinder
 humanistische Bildung 196, 197, 244, 305
 Humanität 197, 346
 Hypothese 122, 129
- Ideologisierung 166, 185, 196–199, 244,
 338
 Immediatexaminationskommission 218,
 242, 266–269, 272, 278, 279, 294,
 354
 Industrialisierungspolitik 19, 21, 22, 24,
 42, 60, 215, 256
 – Widerstände 36, 77
 Industrie- 19 f., 22, 23, 131
 – erziehung 20, 23, 104, 127, 129, 135,
 156 201, 205, 214
 – schulen 19, 23, 104, 127, 129, 135,
 156, 201, 205, 214
 Informator s. Hauslehrer
 interne Schulsachen 101
 Invaliden 123, 124
 – als Lehrer 25, 96, 145, 201
- Joachimsthalsches Gymnasium
 – Direktorium 55
 – Reform 64
 jüdisches Schulwesen 159, 264
 Juristen s. Berufsqualifizierung
- Kabinettsregierung, Verminderung der
 157
 Kadettenerziehung 51
 Kalkulation 51
 Kalkulation
 – des Bildungsbedarfs 228–233
 – der Bildungserträge (s. a. Verzinsung)
 222–223
 Kameralwissenschaft 27, 293, 295
 – Denkweise der 18, 41, 60, 112, 231,
 237, 249
 – Errichtung von Lehrstühlen 33, 66
 – und Schule 23, 27, 32
 – Ziel der 28 f.
 Kammern s. Kriegs- und Domänen-
 kammern
 Kanton
 – eximierung 68, 225, 227, 263, 297–306,
 332
- pflicht 225
 – reglement 157
 Katechismus
 – christlicher 25, 38, 71, 106, 165–166,
 201, 208
 – bürgerlicher 36, 38, 71, 119, 168, 193
 – streit 264–266, 268, 354
 katechetische Methode 119
 Kaufleute, Ausbildung 32, 57–58, 81,
 211
 Kenntnisse
 – allgemeine 32, 75, 212
 – nützliche 32, 49, 192
 Kinder-
 – arbeit s. Arbeitskraft der Schulkinder
 – erziehung 202 f., 321–322
 – spiele 76
 – zucht 23
 Kirchen-
 – gemeindeschule (s. a. niedere Schulen)
 38, 56, 69, 78, 106, 107, 111, 114, 116,
 118, 119, 121, 140, 146, 150, 170, 178,
 179, 204, 208, 209, 224, 270, 322, 330,
 361
 – ordnungen, -policy 26, 99, 101, 163,
 173, 322, 355
 Kirche und Schule 36, 82, 138, 147, 175,
 195, 221, 279, 319, 328, 355
 Klasse 77, 150, 198, 200, 213, 303
 – niedere Volks- 23, 182
 – Unterricht für die einzelnen Volks-
 84–85
 – vierte 79, 110, 111
 Klassengesellschaft 12
 – bürgerliche, staatsbürgerliche 189, 195,
 205
 – Schulen der, s. Dreiklassenschulsys-
 tem
 – Überwindung der Schranken der 363
 Kleiderordnung 28
 Kloster Berge 42, 51, 54, 55, 65, 86, 107,
 186, 190
 Kollegelder 64, 254
 Kollegien
 – öffentliche 41, 64, 246, 287
 – private 51, 64, 246
 Konfessionspluralismus 175, 264, 331
 Konsistorialrecht 173
 Konsistorialverwaltung 104, 153 160,
 164, 166, 169–175, 194
 Kontributionen s. Staatseinkünfte
 Kosten für Unterricht (s. a. Schulgeld)
 – Nachterstedt 109
 – Universitätsstudium 225 f.
 Krankenpflege 116 f.

- Kriegs- und Domänenkammern 100, 154, 156, 172
- Geschäftsbereich 172
- Verwaltungsprinzipien 28
- Kriegspolitik Preußens 256-257
- Küsterdienste 146, 329
- Kultur-
 - bildungsprozeß 60, 61, 69, 93-94, 109, 110, 111, 196, 317
 - techniken (s. a. Gesellschaftstechniken) 32, 109, 201, 310, 316
 - verhältnisse 50
- Landes-
 - anbau 21, 29
 - ausbau 21, 22, 60, 128, 171, 216
 - entwicklung 21, 29, 37, 125, 128, 154, 181, 194, 239, 257
 - - und Schule 22, 23, 42, 62, 132, 138, 150, 154, 311-313, 328, 345
- Landschulen 25, 56, 58-59, 110, 136, 188, 200-202, 361
 - Finanzierungsbasis 143
 - und Geistliche 182
- Landwirte, Ausbildung 32
- Landwirtschaft
 - Reform 60, 111-116, 138, 159
 - Unterricht, Lehrbücher in 113, 120, 139, 211
- Latein s. Unterricht
- Lateinschulen
 - Aufgabe 39, 171, 211-212, 361
 - Reduzierung der Zahl 95, 99, 237, 361
 - Reform 41, 51, 57, 64-65, 66, 175, 209-219, 281
 - Struktur 40
 - Umwandlung 214-216, 217-219, 355-356
- Lehrer
 - Ansehen 146, 176, 183, 203, 220
 - Anstellung 330, 339
 - auf dem Dorfe 25
 - aufgeklärter 191
 - Aufstieg 108, 146
 - Ausbildung 25, 62, 85, 96, 97, 98, 105, 139, 146, 166, 179, 184, 191, 194, 201, 203, 206, 209, 235, 334, 343, 355
 - Beamtenstatus 340
 - Besoldung 25, 85, 108, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 171, 176, 202, 219, 222
 - und geistliche Aufsicht 180, 183-184, 268
 - Gerichtsstand 332
 - und Handwerk 139, 202
 - Leitbild Gelehrsamkeit 98
 - Meisterlehre 202, 208
 - Militärdienst 141, 149
 - Prüfung 156, 166, 184, 230, 329, 331, 339
 - Standesbildung 176, 197, 281, 343
 - Verhalten 26
 - wahl 170, 330, 339, 359
- Lehrmethoden s. Unterricht, katechetische Methode
- Leibeigenschaft 28
- Leistungsverwaltung 332
- Leitbilder, -muster, -prinzipien im Erziehungswesen 15, 103, 104, 153, 191, 192-193, 352
- Lesebuch (s. a. Schulbuch) 76, 95, 118-119, 138
- Lesegesellschaften 88, 319
- Lesekinder 143
- Lesewut 359
- Lokalschulkommissionen 361
- Mädchenerziehung 46, 188
- Maschine (s. a. Staatsmaschine) 20, 36, 72, 73, 77, 87, 88, 104, 156, 195, 276, 307, 312
- Maschinenproblem 37, 77
- Mediziner s. Berufsqualifizierung
- Medizinalanstalten, Ordnung der 28
- medizinische Versorgung 116, 121, 131, 182, 201, 223, 229
- Menschenbildung s. Bildung
- Militär- 72-73, 157, 312, 313
 - ausgaben 18f., 20, 257
 - dienstExemptionens.s.Kantoneximierung
 - verfassung 19f., 257
 - schulen (s. a. Garnisonsschulen) 44, 51, 159
- Mittelstand
 - Bildungsbedürfnisse 24, 209-210, 216, 229
 - Schulen für den 50, 209
- Mittwochsgesellschaft 82, 88-91, 92, 152, 154, 171, 254, 255, 286-291, 311, 315, 320, 362
- Mobilität, gesellschaftliche 37, 59, 110, 131, 136, 137, 189, 202, 214, 228
- Monarch
 - Aufgaben 74, 83
 - väterlicher 32
- Moral der Gesellschaft 316-317
- moralische Wochenschriften 35
- Moralität der Bevölkerung, Verbesserung durch Schule und Unterricht 76, 122, 131, 201
- Müßiggang als Ursache der Armut 23

- Nachterstedt, Schule in 68, 106–111, 115
 Nahrungsstand, Verbesserung des 312–313
 Nation 69, 93, 94, 103, 104f., 141, 193, 194, 198, 205
 National-
 – erziehungspläne 23, 168, 192, 213, 320, 343
 – schulen 193, 362
 – sprache s. Sprache, deutsche
 – staat Preußen 73
 Naturrecht 32, 84, 138, 323–324, 338
 Neologie 261
 Netz (s. a. System) 221
 niedere Schule 32, 38, 59, 107f., 119, 140, 176, 198
 – Instruktion von 1794 270
 – Reformen 96, 149, 174, 175
 – – s. a. Nachterstedt, Reckahn
 – – Widerstände gegen die sozialintegrative Wirkung 149
 – – Verdrängung der Religion 146
 Normalschule 202
 Nutzen
 – der Franckeschen Anstalten 53
 – der Konsistorialverwaltung 170
 – der Schulen 26, 32, 39–41, 55, 59, 69, 96, 138, 150, 152, 165, 200, 209, 223, 329, 351
 – der Universitäten 26, 29, 68, 96, 237, 245, 278, 290

 Oberkonsistorium 82, 160, 183, 259
 – Geschäftsbereich 100
 – Instanzenzug s. Konsistorialverwaltung
 – Personal 89, 95, 160, 269
 – Tätigkeit im Schulwesen 105, 110, 160
 Oberkuratorium der Universitäten 43, 66, 61, 234, 244, 245, 284, 354
 Oberrechnenkammer 21, 157
 Oberschuldepartement, Forderung eines 362
 Oberschulkollegium 30, 38, 100, 152–169, 173, 184, 185, 193, 195, 202, 204, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 236, 244, 247, 251, 252, 284, 353
 – Einfluß des Oberkonsistoriums 160
 Etat 216, 270, 357
 – Geschäftsbereich 155, 159–160, 163, 166, 167, 172, 207, 233, 294, 353–354, 356, 359
 Instanzenzug, Fehlen des 160
 – Instruktion 156–162, 163, 169, 177, 184, 192, 196, 243, 250
 – – Kollegialitätsprinzip 154, 157, 160, 161, 353–354
 – – Oberaufsicht 166
 – – Sprache der 162
 – – Visitationspflicht 163
 – Notwendigkeit der Einrichtung 96, 97, 104, 105, 154, 162, 319, 362
 – Personal 64, 154–155, 269, 354
 – Untersuchung der Schulfinanzierung 164
 Obrigkeit (s. a. Herrschaft) 26, 31, 32, 35, 36, 82, 119, 122, 127, 137, 163, 202
 Öffentlichkeit 46, 70, 81, 86, 87, 91, 140, 185, 230, 343, 355
 ökonomische Gesellschaften (s. a. patriotische Gesellschaften) 112
 Offizierschulung 51, 58
 Organisationslehre und Schulen 187
 Orthodoxie s. Aufklärung, Gegner

 Pädagogik
 – historische 12f.
 – praktische 98, 108, 139, 145, 186
 – wissenschaftliche 52, 97, 139, 185–199, 188, 193, 194, 195, 278
 pädagogische Schriften, Produktion 186
 pädagogisches Jahrhundert 16, 185
 patriotische
 – Erziehung 34, 71–80, 81, 156, 200, 221
 – Gesellschaften 36, 88, 89, 113
 Patriotismus 24, 72, 97, 192, 318, 347, 349
 Patronat s. Schulpatronat
 Pauperismus 128
 Planungsdenken 31
 Pepiniere 97, 243, 296
 Person, Entwicklung der (s. a. Stand, persönlicher) 189
 Pferdezucht, Förderung der 216, 256
 Pflichten des Bürgers 85, 137
 Philanthropine 53–54, 63, 68, 116, 185, 186
 Philanthropinismus 187, 196, 323
 Philologenstand 197
 Pietismus 80, 102, 133
 Pöbel 24
 Policy 26, 27f., 28, 29
 Policywissenschaft und Schule 24, 25, 26, 32, 37, 163, 166, 173, 308, 339
 Politik 37, 122
 – Anteil der Bevölkerung 35

- politische Erziehung (s. a. patriotische Erziehung) 37, 83, 168, 200, 201, 321, 347
- Lehrbücher für einzelne Klassen 81
- politische Theorie, Entwicklung 29
- Prämiensystem 106
- Prediger
 - Geschäftskalender der 174, 181
 - moralisches Verhalten 175
 - und Landesentwicklung 174, 181, 213
 - als Lehrer 177, 182
 - Prüfung s. Immediatexaminationskommission
 - reversalische Verpflichtung 269
 - und Schulaufsicht 147, 175–185, 330
 - – Vorbildung 177
 - und Schule 146, 147, 177, 330
 - Stellung in der Gemeinde 146, 174, 175, 180–184, 329
 - weltliche Kenntnisse 181–182
- Preissteigerungen 125, 209
- Preußen
 - als militärischer Staat 20, 21, 257, 311–313
 - als Nationalstaat 37
- Prinzenerziehung 46, 50, 188
- Privatlehrer s. Hauslehrer
- Privatschulen 129, 252, 329
- Nachteile der 209f., 289
- Professoren
 - Einkünfte 64, 220, 233, 235–236, 238, 245, 342
 - Gerichtsstand 247
 - Lehrverpflichtung 42
 - Privilegien 220
 - Rangordnung in der Universität 248–249
 - Titel 98, 289
- Professuren 287, 296
- Projektmacherei 77
- Prüfungen (s. a. Abitur, Lehrer, Prediger)
 - Abschluß an der Universität 68, 251, 284, 295, 341, 342
 - Akten 242
 - Aufnahme für die Universität 67, 228, 229, 234–236, 281, 282–283, 288, 289, 341
 - der Gesinnungen 350
 - Kantonpflicht 301–302
 - Schulprüfungen, öffentliche 40, 106, 204, 340
- Rationalisierung der Lebensbereiche 21, 37, 60, 103, 111, 113, 133, 159, 163, 219
- Rationalismus 261f.
- Rationalität, Denkweise 16, 31, 62, 91, 131, 152, 159, 165, 277, 292
- Rangordnung in der Schulklassen 120
- Realien 210, 216
- Realgymnasium 217, 218
- Realschule
 - Berlin 39, 145, 214, 216
 - – Unterricht 39–40
- Realschulmänner 197
- Rechenkinder 143
- Rechenschulen 209
- Recht des Staates auf Erziehung 149
- Rechtsentwicklung 33, 36, 313
- Rechtsstaat 346, 350
- Reckahn, Schule in 110, 116–121, 186, 222
 - Erfolge 130–131
 - Kritik 135, 138–139
 - Religionsunterricht 146
- Reduzierung der Zahl höherer Schulen 95, 96, 99, 214–216
- Referendariat 67, 226, 240–241, 293
- Reformen im Schulwesen als komplexer Prozeß 70, 153, 190
- Regie, Aufhebung 156
- Registraturbildung s. Akten
- Reihetisch 225
- Religion, politische Aufgabe der 82–83, 91, 122, 138, 146, 159, 200, 206, 256–266, 278, 279
- Religionsedikt 63, 135, 190, 253, 257, 261–264, 279, 299, 354
- Revisionswerk 52, 63, 185–188
- Revolution, Sicherung gegen 351
- Ritterakademien 65, 80, 108, 213, 360
 - Brandenburg 44, 111
 - Liegnitz 53, 54
 - Ziele des Unterrichts 40–41, 69
- Rosenkreuzer 158, 253–255, 262, 278
- Säkularisierung, Wirkungen auf die Schule 102–104, 138
- Schulaufsicht (s. a. Departement, Oberschulkollegium)
 - Aufgaben geistlicher 98, 99–103, 169–185, 192
 - Aufgaben weltlich, staatlicher 36, 96, 99, 100, 105, 141, 169, 177–178, 183, 194, 230, 278, 328
 - Einrichtung von Visitationsbezirken 180
 - Form der 97, 190–192, 167, 169, 177, 180, 330, 337

- und Kirchenordnung (s. a. Konsistorialverwaltung) 26
- Kollegien, halbstaatliche 194
- Kurs für Prediger 177
- Reform 105, 143, 152
 - in anderen Ländern 176, 180
- systembildende 333
- Schul-
 - bank 57, 157
 - bau 101, 140, 147
 - besuch 26, 143, 330, 336
 - Bedingungen des ganzjährigen 142
 - Herkunft der Schüler 96, 215, 226, 336
 - Widerstände der Eltern 149
 - besuchsalter 25, 301, 330, 335
 - bezirke, Einrichtungen 361
 - buch 95, 105, 110, 117, 121, 136, 147, 165, 171, 355
 - disziplin 120
 - entwicklungspolitik, Rang der 42, 62
 - Rahmen der 195f.
 - ephorat 65, 219
 - examen s. Prüfungen
 - geld 25, 64, 118, 141, 142, 236, 331, 334, 340, 357
 - gemeinde (s. a. Societät) 336, 361
 - gesetz 56, 100
 - glocke 120
 - haus 120, 140, 331, 357
 - hoheit, staatliche 33
 - hygiene 120
 - klasse, Jahrgangsklasse (s. a. Fachklassensystem) 41, 118, 213
 - männer 62, 63, 90, 105, 106, 150, 175, 176, 185-199, 244, 278, 296, 320, 339, 351
 - meister 25, 109, 118, 139, 203, 333
 - sächsische 58, 144, 145
 - ordnung 41
 - Minden 26
 - Münster 193
 - patronat 55, 56, 57, 64, 69, 98, 101, 114, 147, 148, 156, 164, 166, 202, 219, 222, 359
 - pflicht s. Unterrichtspflicht
 - plan 95, 105, 362
 - Massows 160, 355-362
 - der Schulmänner 187
 - Zedlitz' 47-50, 71, 91, 152-156, 159, 162, 183, 192, 202, 204, 211, 213, 226, 229, 230, 257, 270, 351
 - politik, Entwicklung einer 38, 62, 162, 165, 168, 185, 356
 - policey 102
 - publikum 360
 - recht 173, 337, 343
 - reglement, Probleme eines 56
 - reform 64-66, 70
 - auf dem Lande 109
 - Denkweise der Verwaltung 192
 - Widerstände in der Bevölkerung 34
 - Systemzusammenhang einer 140
 - steuer 142, 143, 331, 336, 357, 361
 - tafel 106, 120
 - theorie
 - der bürgerlichen Gesellschaft 16f., 69, 86, 168, 310-320, 338, 343, 355, 363
 - kameralistische 39
 - der Schulmänner 70, 343, 360, 363
 - typendifferenzierung 198f., 218, 344
 - uniform 109
 - utopie 102
 - versuche, gescheiterte 186
 - verwaltung (s. a. Schulaufsicht u.a.) 70, 152, 173, 281, 338, 356
 - vorstand 56, 330, 339
 - wege 25
 - zucht 120, 336
 - zustand
 - Berlin 95, 96
 - niedere Schulen 25, 58, 120, 171, 353
 - höhere Schulen 353
 - Verbesserungen durch Oberschulkollegium 353, 355
 - Schule
 - und Gesellschaft 86
 - als Nationalanstalt 193, 362
 - als Sozialgebilde 337
 - und Staat 50, 309, 320
 - Verminderung des Ansehens 103-104
 - Verlust gültiger Prinzipien 104
 - Seehandlung 89
 - Seidenbau 22, 39, 139, 222
 - Sekten 264
 - Seminare
 - Kursdauer 208
 - philologische 57, 62-63, 98, 179, 191, 206, 223, 292
 - Revision der Berliner Anstalt 145
 - Unterricht 208
 - für Volksschullehrer 96, 108, 109, 139, 144, 145, 191, 201f., 206, 214, 218, 222, 349
 - Widerstände in der Bevölkerung 208
 - Simultanschulen 200
 - Sitten-
 - erziehung 107, 139, 191, 198, 291, 317-319, 322

- klasse 191
- zeugnisse 241, 285, 340, 342
- Sittlichkeit, Stand der 25, 201, 222, 317
- Socialgebäude 75
- Societäten 221, 336, 339
- Sozial-
 - erziehung (s. a. Geselligkeit) 78
 - geschichte 16
 - pädagogik 203
 - politik s. Wohlfahrtspolitik
 - strukturen, Überwindung traditioneller 33
- Spinnschulen 20, 205
- Sprache
 - deutsche 49, 58, 60, 61, 93, 118, 144, 211
 - Förderung der 93, 197
 - französische 24
 - lateinische, griechische 34, 57, 59, 93
- Staat 36, 122, 193
 - als Erziehungsanstalt 168, 347f.
 - als System 20, 33, 37, 311-314
 - vollkommener 194
- Staat und Kirche (s. a. Religion) 329
- Staat und Schule 15, 17, 33, 34, 37, 110, 162, 195
- Staats-
 - bildung 28, 33, 34, 35, 37, 85, 156, 163, 194, 327
 - bürgerliche Gesellschaft s. Gesellschaft bürgerliche
 - diener
 - - Amtsträgheit 176
 - - Ausbildung s. Berufsqualifizierung
 - - Conduite 234, 241
 - - Dienstpflichten 47
 - - Prüfungen 239-243, 283
 - - Rangordnung 249
 - - Selbstergänzungssystem 226, 228, 300
 - - Standesgesinnung 307
 - - als Vormünder im Gemeinwesen 45
 - - als Werkzeuge 46, 307
 - - Zahl der Bewerber 225, 226, 228, 240, 300
 - einkünfte 18, 21, 23, 28, 115, 167, 219, 237, 257, 313
 - erziehungspläne s. Nationalerziehungspläne
 - finanzieren, Krise der 18, 167, 256, 278
 - haushalt 18, 168, 219, 313
 - krise, Gefahr einer 37, 356
 - maschine (s. a. Maschine) 20, 150, 195, 313, 338, 347, 350
 - religion, positive 316
 - stände, Staatsklassen 137, 195, 200, 213, 336, 342, 351, 358
 - ständische Schule 79
 - wissenschaft 27, 33
- Stand, persönlicher 180, 190, 276, 304, 363
- Stände
 - altlutherische Ordnung 80
 - bürgerlicher 211
 - gebildete 108, 304
 - gesittete 108
- ständisch, altständisch geordnetes Erziehungs- und Schulwesen 14, 33, 34, 38, 59, 60, 69, 80-81, 92f., 97, 107, 109, 159, 162, 185, 195, 203, 213, 224, 346
- Überwindung des 107, 111
- Statistik s. Tabellen
- Steuern s. Staatseinkünfte
- Stipendien 42, 79, 164, 207, 223, 225, 235, 243, 282, 288, 305, 340
- Strukturplan 12f.
- Studenten
 - Anspruch auf Finanzierung des Studiums durch die Eltern 326
 - arme 235, 245, 283
 - Gerichtsstand 247, 274, 341
 - Reduzierung der Zahl 32, 224-226, 228, 232-233, 238, 242-243, 279-280, 295-296
 - Relegation 341, 342
 - Schuldenmachen 236, 245-246, 273, 342
 - Sitten 40, 41-42, 108, 210, 237, 273-274, 297, 341, 342
 - Studiendisziplin 233
 - Studienfleiß 51, 67, 233, 280, 290, 291, 293, 306, 341
 - Verbot des Degentragens 42, 246
 - Zahl 179, 225, 242, 243
- Studienkosten 225f.
- Subordination, Geist der 75
- Subsidiarität 204, 328
- System- 16, 58, 84, 85, 129, 173, 212, 221, 276, 307
 - bedingungen der Schulreform 140, 142-143, 150, 348, 352
 - denken 25, 35, 122, 140, 150, 281-282, 312
- Tabellen 231
 - Generaltabelle der Universitäten 233, 241
 - des Schulwesens 164-165, 215, 219, 356

- der Staatsdienerschaft 234
- des Stipendienwesens 282-283
- Technologien, Einführung neuer 36
- Theologen als Lehrer 40, 51, 178
- Toleranz (s. a. Konfessionspluralismus) 175, 258-260
- Tollhaus 28
- Traditionen im Schulwesen 195
- Trivialschule 271
- Tugend des Patriotismus 76
- Tugenden
 - bürgerliche 24, 72, 137, 222, 310
 - Kataloge 32
 - moralische 24
- Tugenderziehung 73, 119, 134, 137, 166, 255, 316
- Ungebildete 198
- Universität
 - Ausbau, Aufhebung, Neugründung 223, 286-291, 296f.
 - berufspraktische Studiengänge 67, 212-213, 224, 291, 296, 309
 - für Staatsdiener (s. a. Berufsqualifizierung) 67, 212, 237-244
 - Charakterbildung 41, 67, 108, 276, 277, 288, 289, 293
 - Disziplinarwesen 275-276, 285, 295
 - Eingriffe in die Symbolwelt der Korporation 66, 237-238, 243, 244-252, 275-277, 285, 286, 292, 294, 296, 306
 - Einkünfte 238, 245, 294
 - Fachwissenschaft, Vordringen der 283, 288
 - Gelehrtenenerziehung (s. a. Gelehrte) 59, 286-290
 - Untauglichkeit zu bürgerlichen Geschäften 212
 - Gerichtsbarkeit 42, 275-276, 285, 286, 288, 291, 295, 306, 340-341
 - Ideenaustausch als Aufgabe 198, 287
 - Immatrikulationsschema 68
 - Kanzler 42, 155, 161-162, 223, 247-251
 - Karlsbader Beschlüsse 297
 - Lehrbetrieb, Kritik am 42, 51, 247, 283
 - Lektionskatalog 244
 - Reform der 51, 64, 96, 175, 212-213, 233, 291
 - Selbstverwaltung 66
 - Staatsorientierung der Gelehrtenrepublik 33, 167
 - Studienplan 233, 295
 - Triennium 295
 - Unterstellung unter das Oberschulkollegium 159, 167, 248, 354
 - Verbot des Besuchs ausländischer Universitäten 41, 237
 - Verfassung 64, 66, 68, 239, 243-252, 273-279, 287, 294
 - republikanische 248
 - Wissenschaftsvermittlung als Aufgabe 32, 237, 292, 360
- Unterricht
 - als freie Kunst 96
 - Gewerbe, Manufakturkunde 39
 - Geographie 39, 76, 106, 109, 135, 214
 - Geschichte 58, 76, 78, 82, 106, 109, 214
 - Kataloge 84
 - Latein 57, 106
 - Mathematik, Rechnen 118, 120, 201, 270
 - Naturkunde, -geschichte 39, 81, 120, 201
 - Religion 83, 106, 109, 136, 146, 200, 208, 214, 221, 270-271, 359
- Unterrichts-
 - methoden 165, 166, 207
 - pflicht 129, 142, 335
 - Mindestmaß zur Erfüllung der 26, 140
 - plan Rochows 118-121
 - verwaltung (s. a. Departement, Schulaufsicht, Oberschulkollegium)
 - Aufgabe 15f.
 - Struktur 340, 343
 - Verwaltungsgrundsätze 16, 70
- Unterschichten 36, 60, 79, 111, 123, 134, 136, 137, 143, 149, 209, 336
- Untertanenerziehung 70, 85, 192, 193, 197, 204, 252, 348, 352
- Vaterland 32, 73
- Verarmung s. Armut
- Verfassung
 - altständische Sozial- 33
 - bürgerliche 86
 - despotische 72, 74, 314, 347
 - Diskussionen 253
 - monarchische 72, 74, 75, 78, 83, 86, 313-314
 - republikanische 72, 73, 314
- Verstaatlichung des Bildungswesens 17
- Verstandesbildung (s. a. Denkschulung) 25, 40, 74, 137
- Versorgung
 - mit Unterricht 32, 203
 - der Kinder 176, 216, 225-228, 232

- - Möglichkeit der 232
- Vertragstheorie s. Gesellschaftsvertrag
- Verwahrlosungserscheinungen 127, 203, 319
- verwaltete Schule 14
- Verwaltung
 - Arbeitsweise 153-154, 163, 204
 - Aufgabe 35, 45, 239, 345, 344
 - Ausbildungsvorschriften 67, 239-241
 - Begriff 13
 - Einheitlichkeit 34, 69, 198, 337
 - friederizianische 46-47, 49, 163, 256
 - Kollegialverfassung 44, 46, 157
 - Legitimation 346
 - Personalbedarf 231-232
 - Personaltabellen 234, 242
 - Reduzierung des Personals 80, 153, 228
 - Theorie-Praxis Verhältnis 49, 60
- Verwaltungs-
 - entwicklung 20, 30, 345
 - lehre 27
 - reform 30, 31, 156-157, 174
- Verwissenschaftlichung 22, 33
- Verzinsung des Kapitals für Bildung 142, 143, 229
- Visitation der Schulen 26, 176, 182-183
- Volksbildung 61, 109, 117, 171, 204, 319
- Volksschule (s. a. niedere Schule) 79, 140, 149, 150, 209, 334
- Vormundschaftsgedanke 316, 324, 326, 334, 344
- Vorträge vor dem Monarchen 64, 158, 256
- Waisen 81, 118, 133, 167, 223, 245
- Weltbürger 94, 95
- Werkkundige der Gelehrsamkeit 62, 71
- Winterschule 147
- Wissenschaftliche Deputation 63, 193f.
- Wissenschaftsrat 11
- Wohlfahrt des Staates und der Gesellschaft 24, 27, 31, 32, 35, 45, 46, 84, 115, 157, 162, 355
- Wohlfahrtspolitik 23, 32, 122, 194, 314
- Zensur 159, 190, 220, 257, 258, 268, 269, 273, 350
- Zuchthäuser 28, 128
- Zunft 59, 227
- Zuteilung von Bildung 162, 196, 200, 350-351, 358-359